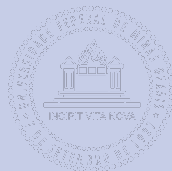
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA



Samira Zaidan
Organizadora

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Belo Horizonte
Editora UFMG
2009

2011, 1ª reimpressão

I56 Iniciação à docência / Samira Zaidan, organizadora. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

95 p. : il. – (Educação a Distância)

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7041-772-5

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Matemática – Estudo e ensino. I. Zaidan, Samira. II. Série.

CDD: 370.3
CDU: 371.13

Elaborada pela DITTI - Setor de Tratamento da Informação da Biblioteca Universitária da UFMG

Este livro recebeu o apoio financeiro da Secretaria de Educação a Distância do MEC

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DE MATEMÁTICA: Dan Avritzer
ASSISTÊNCIA EDITORIAL: Euclídia Macedo
EDITORAÇÃO DE TEXTOS: Maria do Carmo Leite Ribeiro
REVISÃO E NORMALIZAÇÃO: Maria do Rosário Alves Pereira
REVISÃO DE PROVAS: Beatriz Trindade e Cláudia Campos
PROJETO GRÁFICO: Eduardo Ferreira
FORMATAÇÃO E CAPA: Sérgio Luz
PRODUÇÃO GRÁFICA: Warren Marilac
IMPRESSÃO Imprensa Universitária da UFMG

EDITORA UFMG
Av. Antônio Carlos, 6.627 - Ala direita da Biblioteca Central - Térreo
Campus Pampulha - 31270-901 - Belo Horizonte - MG
Tel.: + 55 31 3409-4650 - Fax: + 55 31 3409-4768
www.editora.ufmg.br - editora@ufmg.br

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
Av. Antônio Carlos, 6.627 - Reitoria - 6º andar
Campus Pampulha - 31270-901 - Belo Horizonte - MG
Tel.: + 55 31 3409-4054 - Fax: + 55 31 3409-4060
www.ufmg.br - info@prograd.ufmg.br - educacaoadistancia@ufmg.br

Os Cursos de Graduação da UFMG, modalidade a distância, foram concebidos tendo em vista dois princípios fundamentais. O primeiro se refere à democratização do acesso à educação superior; o segundo consiste na formação de profissionais de alto nível, comprometidos com o desenvolvimento do país.

A coletânea da qual este volume faz parte visa dar suporte aos estudantes desses cursos. Cada volume está relacionado com um tema, eleito como estruturante na matriz curricular. Ele apresenta os conhecimentos mínimos que são considerados essenciais no estudo do tema. Isto não significa que o estudante deva se limitar somente ao estudo do volume. Ao contrário, ele é o ponto de partida na busca de um conhecimento mais amplo e aprofundado sobre o assunto. Nessa direção, cada volume apresenta uma bibliografia, com indicação de obras impressas e obras virtuais que deverão ser consultadas à medida que se fizer necessário.

Cada volume da coletânea está dividido em aulas, que consistem em unidades de estudo do tema tratado. Os objetivos, apresentados em cada início de aula, indicam as competências e habilidades que o estudante deve adquirir ao término de seu estudo. As aulas podem se constituir em apresentação, reflexões e indagações teóricas, em experimentos ou em orientações para atividades a serem realizadas pelos estudantes.

Para cada aula ou conjunto de aulas, foi elaborada uma lista de exercícios com o objetivo de levar o estudante a avaliar o seu progresso e a desenvolver estratégias de metacognição ao se conscientizar dos diversos aspectos envolvidos em seus processos cognitivos. Essa lista auxiliará o estudante a tornar-se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual. Caso ela mostre que as competências e habilidades indicadas nos objetivos não foram alcançadas, o aluno deverá estudar com mais afinco e atenção o tema proposto, reorientar seus estudos ou buscar ajuda dos tutores, professores especialistas e colegas.

Agradecemos a todas as instituições que colaboraram na produção desta coletânea. Em particular, agradecemos às pessoas (autores, coordenador da produção gráfica, coordenadores de redação, desenhistas, diagramadores, revisores) que dedicaram seu tempo, e esforço na preparação desta obra que, temos certeza, em muito contribuirá para a educação brasileira.

Maria do Carmo Vila
Coordenadora do Centro de Apoio à Educação a Distância
UFMG

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire
A educação na cidade. 16. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991. p. 58.

Vejo a disciplina *Matemática* como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural. Isso se dá da mesma maneira com as técnicas, as artes, as religiões e as ciências em geral. Trata-se da construção de corpos de conhecimento em total simbiose dentro de um mesmo contexto temporal e espacial, que obviamente tem variado de acordo com a geografia e a história dos indivíduos e dos vários grupos culturais a que eles pertencem – famílias, tribos, sociedades, civilizações. A finalidade maior desses corpos de conhecimento tem sido a vontade, que é efetivamente uma necessidade, desses grupos culturais de sobreviver no seu ambiente e de transcender, espacial e temporalmente, esse ambiente.

Ubiratan D'Ambrósio
Educação matemática – da teoria à prática. Editora Papirus, 1996. p. 7-8.

Sumário

Apresentação

Caro/a Licenciando/a:

Apresentamos a disciplina "Iniciação à Docência" e com ela pretendemos que você já se aproxime das questões relacionadas ao ensino na educação básica, nesse primeiro ano do curso.

Como você poderá perceber ao longo de nossa disciplina, a educação e o ensino de Matemática serão tratados numa perspectiva geral e particular, considerando que os processos de aprendizagem dos sujeitos sociais fazem parte de toda uma vida, na escola e fora dela, em diferentes espaços. Vamos entender que a vida cotidiana, ao longo da história de nossa civilização, sempre teve grande importância para a elaboração do conhecimento científico, inclusive o conhecimento matemático. Assim sendo, consideramos que a formação envolve dimensões individuais e sociais da vida e do desenvolvimento humano.

Queremos pensar com você que a referência de professor/a que desejamos focalizar nessa disciplina considera o contexto social e a escola (e a sala de aula). Ou seja, não é possível separar a escola da sociedade, mas sendo a escola o local privilegiado de nossos estudos e planejamentos, vamos entendê-la sempre relacionada ao contexto local e geral.

Também queremos considerar que a educação básica vive transformações essenciais nas últimas décadas em nosso país. Ela vem se universalizando, isto é, a sociedade propõe que todos frequentem a escola, independente de sua origem social. Os programas de governos, em todos os níveis, desdobram ações diferenciadas para o propósito da "escola para todos". Também muitos projetos de entidades diversas, de movimentos sociais, ligadas ou não à educação formal, têm se desenvolvido nessa linha. Assim sendo, nesse contexto, vamos nos referenciar numa proposta de "Matemática para todos" no âmbito de uma educação pública e democrática.

Contudo, é necessário considerar que, na história da educação brasileira, a Matemática é uma disciplina importante, mas muitas vezes tem sido responsável por dificuldades dos estudantes, levando até a múltiplas interrupções na escolarização. Por isso, o ensino de Matemática tem passado por transformações por meio das quais se tem buscado construir alternativas para desenvolver um bom ensino "para todos". Com isso, também a ação do/a professor/a de Matemática tem se modificado. Procuraremos, ao longo do curso, tomar mais conhecimento dessa situação e das saídas que têm sido construídas. Essa disciplina é só um começo.

Com essas considerações iniciais, esperamos que nessa disciplina você possa ter contatos mais organizados com a escola nos dias de hoje, com o ensino de Matemática, os estudantes e os profissionais que nela atuam.

Apresentamos a disciplina "Iniciação à Docência" com um conjunto de atividades que se subdividem em atividades individuais a distância e atividades coletivas presenciais.

Na parte de atividades individuais a distância você vai encontrar orientações para uma produção que deverá se realizar a partir do seu conhecimento/experiência, de uma investigação que lhe será proposta ou a partir da leitura de um texto de referência que será indicado.

As atividades coletivas presenciais serão desenvolvidas em encontro com o seu/sua tutor/a, em momento apropriado e dentro do calendário do curso. Esse momento é muito especial, pois é um momento de encontro, de conhecimento e reconhecimento, de socialização e debates.

Desejamos que tenha sucesso neste estudo!

A Organizadora

A disciplina

Carga horária: 60 horas – 04 créditos

Objetivos

Iniciar o/a licenciando/a nas questões da docência de modo mais sistematizado, resgatando suas experiências, conhecendo as orientações existentes sobre os níveis de ensino e modalidades, fazendo contatos iniciais com escolas e abordando temas relativos à profissão.

Ementa

Memórias de estudante do ensino de Matemática; os níveis de ensino da educação básica e o ensino de Matemática – características gerais e programas; redes de ensino existentes; contato com as questões relacionadas à condição docente, perspectivas e carreira; relatos de experiências.

Organização

1. Atividades individuais
2. Atividades coletivas

Avaliação

1. Trabalho 1 – Atividades 1 e 3 – Apresentação e memória de estudante – 20 pontos
2. Trabalho 2 – Atividades 4 e 5 (ou 6) – 30 pontos
3. Trabalho 3 – Atividades 7 e 8 – 30 pontos
4. Trabalho 4 – Análise final – 20 pontos

ATIVIDADE 1

Apresentação de estudante

Escreva um texto onde você se apresente para seus professores e colegas.

Sugerimos que você considere no seu texto:

- dados gerais e pessoais, a sua origem, seu lugar de moradia, sua família, suas experiências profissionais, suas atividades atuais;
- relate especificamente suas experiências profissionais e, se tiver, como professor/a e como professor/a que ensina Matemática;
- exponha as razões que o/a levaram à escolha do curso de Matemática; fale um pouco de suas expectativas em relação à profissão de professor/a;
- fale um pouco também sobre o que é a Matemática para você.

Envie o seu trabalho conforme a orientação do(a) professor(a).

ATIVIDADE 2

A função do registro na docência

Faça a leitura do texto em anexo: “A reflexão sobre a prática e o registro do/a professor/a”.

Sugestões para leitura e estudo de textos:

- dê primeiro uma olhada geral no texto, seu tamanho, títulos e subtítulos, origem, data e autores;
- faça a leitura do texto aos poucos e vá elaborando um pequeno resumo a cada parágrafo ou a cada ideia concluída (atenção, este registro deve ser das ideias presentes no texto, guarde as suas próprias em parte separada);
- anote pontos de dúvidas (para perguntar), pontos discordantes e discrepantes (para debater) ou palavras incompreensíveis (para procurar no dicionário);
- anote em destaque ou separadamente as suas opiniões, inclusive as opiniões contrárias às do/a autor/a, ideias novas que surgem para você a partir da leitura e questões que você gostaria de perguntar ou colocar a seus colegas e professor/a.

Com a leitura desse texto, esperamos oferecer ao/a licenciando/a um instrumento de auto-organização: o registro. Toda leitura feita deve ser registrada. Seus apontamentos pessoais, questões para perguntar, ideias novas que surgem, enfim, as suas questões devem ser anotadas para organizar o próprio pensamento, para não serem esquecidas e para serem utilizadas posteriormente.

Estamos sugerindo a você uma organização própria que o auxiliará nos estudos e na própria vida profissional.

Propomos que você escolha uma forma de arquivo de seus registros pessoais, de seu desenvolvimento durante o curso, de suas ideias e elaborações particulares. Por exemplo, você poderá escolher entre: um caderno que será utilizado durante todo o curso só para as questões da prática docente, começando por esta disciplina; uma pasta com folhas soltas e datadas onde as anotações serão feitas e arquivadas;

um colecionador; um arquivo no seu computador, onde os trabalhos e as diversas anotações de interesse sejam guardadas.

As anotações feitas a partir de uma atividade poderão ser discutidas nos encontros presenciais, sendo um recurso para a sua participação nos encontros coletivos da turma. Elas serão de utilidade para você se organizar durante o curso e ir fazendo uma reflexão sobre o seu próprio desenvolvimento. Além de tudo isso, você terá uma boa organização com referências para a elaboração do trabalho final do curso, na disciplina de estágio e análise de práticas. Daí você já terá um material muito rico para o início e para a prática da profissão.

Leve seu trabalho para o primeiro encontro coletivo da turma.

ATIVIDADE COLETIVA 1

Apresentação e organização dos licenciandos

No encontro presencial dessa semana, o grupo de licenciandos será organizado em roda ou em subgrupos para que oralmente cada um se apresente. A socialização pode ocorrer com a leitura das apresentações escritas de cada um ou de modo oral, espontaneamente.

Será aberto um espaço para perguntas, dúvidas e/ou questões relacionadas ao texto "A reflexão sobre a prática e o registro do/a professor/a". Na medida em que cada um situar a sua questão, o grupo e o/a tutor/a poderá comentar e/ou esclarecer. Pode-se estabelecer o debate.

Ainda em grupo ou nos subgrupos, cada estudante apresenta a forma de registro que escolheu para se organizar.

Ao final, todos devem entregar ao tutor o texto de sua apresentação.

ATIVIDADE 3

Memória de estudante

Agora você vai elaborar um texto onde descreva sua experiência como estudante da educação básica:

- busque as suas principais lembranças, pensando sempre nas situações ocorridas em sua vida escolar desde a infância;
- cite os lugares e espaços onde estudou;
- fale sobre a sua relação com os colegas e com os professores;
- cite conhecimentos estudados, a(s) metodologia(s) de ensino adotada(s); os materiais utilizados;
- fale também dos estilos de professor que você teve;
- relate fatos interessantes e marcantes.

Com esse trabalho, esperamos que o/a estudante-professor/a realize uma reflexão e uma síntese sobre sua própria experiência, buscando nela reconhecer os contextos, aspectos positivos e negativos, possibilidades e dificuldades de uma maneira geral e, especificamente, em relação ao ensino de Matemática. Esperamos também que haja uma reflexão sobre práticas de professores/as de Matemática, onde se possa ir construindo ideias sobre o/a professor/a que pretende ser.

Avaliação:

A reunião do trabalho da Atividade 1 e da Atividade 3 constituirá os textos do Trabalho 1 (apresentação e memória), com valor de 20 pontos.

Entregar ao Tutor.

ATIVIDADE 4

A escola como espaço sociocultural

Faça uma leitura do texto (Anexo 2): "A escola como espaço sociocultural", de Juarez Dayrell.

Siga as orientações já propostas para leitura do texto e organize-se para produzir um registro contendo os dados abaixo solicitados e respondendo às questões propostas:

- Por que a escola é considerada um *espaço sociocultural*?
- Como podemos explicar o significado do termo *diversidade cultural*? Apresente pelo menos um exemplo de situação em que a diversidade cultural é respeitada e de situações em que a diversidade cultural não é respeitada na escola.
- Por que o autor afirma que a organização e a ocupação dos espaços não é "neutra"?
- Fale um pouco sobre a *dimensão do encontro* na escola.
- Fale sobre a *dimensão do conhecimento* na escola, segundo ideias colocadas pelo autor e sua própria experiência.
- Apresente suas ideias finais.

Dê uma organização final e envie seu trabalho.

Anote questões para serem levadas aos encontros coletivos.

*As atividades a seguir são propostas para que a escola básica seja reconhecida, agora, sob a ótica do/a professor/a. O/a licenciando/a pode escolher entre realizar a Atividade 5 ou a Atividade 6.

ATIVIDADE 5

(Re)Conhecendo o ensino fundamental

Orientações:

a) Faça um contato com uma escola que ofereça o ensino fundamental (preferencialmente completo, com alunos de 6 a 14 anos) e peça para fazer uma visita para conhecê-la (esta poderá ser de um turno: manhã, tarde ou noite). Veja também se será possível assistir aulas.

Visita: procure chegar um pouco antes do horário do início do turno, observe a escola, a chegada dos estudantes e profissionais, a entrada, a organização geral do movimento de todos e dos espaços existentes. Se for possível peça para assistir aulas ou pelo menos uma aula de Matemática (veja como o/a professor/a conduz a aula, o conteúdo ensinado e a participação dos alunos). Observe o movimento dos intervalos e do recreio, os espaços fora de sala de aula existentes. Observe mais aquilo que te chamar a atenção ou que seja sua curiosidade. Faça seus registros do observado naqueles horários em que for conveniente ou após a visita.

b) Faça alguns registros onde você possa relacionar o que leu no texto de Juarez Dayrell e o que observou na escola.

c) Procure um documento curricular sobre o ensino fundamental: PCN-MEC[1] (Parâmetros Curriculares Nacionais) ou CBC-SEE (Conteúdos Básicos Curriculares) ou outro que exista em seu município no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Olhe os documentos e procure neles informações sobre o que é o ensino fundamental dentro da educação básica.[2]

d) Faça um registro sintético sobre o ensino fundamental na ótica de um documento que você escolher (quantos anos de duração, idade escolar dos estudantes, objetivos, organização, projetos curriculares etc.).

Utilize o mesmo documento para observar a proposta sobre o ensino de Matemática no ensino fundamental (conteúdos, metodologias, preocupações presentes e orientações para a docência). Faça os registros de suas principais observações, podendo também fotocopiar partes que forem de interesse para serem guardadas.

[1] PCN-MEC pode ser encontrado no endereço <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_3e4_i.pdf> e CBC-SEEMG em <www.educacao.gov.mg.br> (centro de referência virtual do professor).

[2] A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o profissionalizante.

e) Como síntese final dessa atividade, reunindo as informações coletadas nos diversos passos propostos, responda:

- Quem são os educandos do ensino fundamental?
- Quais são os principais objetivos do ensino fundamental?
- Como é a escola que você visitou?

Avaliação:

A partir dos registros feitos sobre o texto de Juarez Dayrell (Atividade 4) e as anotações sobre o ensino fundamental (Atividade 5), faça uma síntese e prepare para entregar. Se você quiser fazer algum comentário ou complementação será muito bem-vindo. As duas sínteses constituem o Trabalho 2, com valor de 30 pontos.

Envie seu trabalho.

ATIVIDADE 6

(Re)Conhecendo o ensino médio

Orientações:

a) Faça um contato com uma escola que ofereça o ensino médio e peça para fazer uma visita para conhecê-la (esta poderá ser de um turno: manhã, tarde ou noite). Veja também se será possível assistir aulas.

Visita: procure chegar um pouco antes, observe a escola, a chegada dos estudantes e profissionais, a entrada, a organização geral do movimento de todos e dos espaços existentes. Se for possível, peça para assistir aulas ou pelo menos uma aula de Matemática (veja como o/a professor/a conduz a aula, o conteúdo ensinado e a participação dos alunos). Observe mais aquilo que te chamar a atenção ou que seja sua curiosidade. Faça seus registros do observado naqueles horários em que for conveniente ou após a visita.

b) Procure um documento curricular sobre o ensino médio: PCN-MEC[3] (Parâmetros Curriculares Nacionais) ou os CBC-SEE (Conteúdos Básicos Curriculares).

Olhe os documentos e procure neles informações para que você registre dados sobre os objetivos do ensino médio, as modalidades que existem, e também sobre o ensino de Matemática (conteúdos, metodologias, preocupações presentes e orientações para a docência).

c) Como síntese final dessa atividade, responda:

- Quem são os educandos do ensino médio?
- Quais são os principais objetivos do ensino médio?
- Como é a escola que você visitou?

[3] PCN-MEC pode ser encontrado no endereço <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/> e CBC-SEE/MG em <www.educacao.gov.mg.br> (centro de referência virtual do professor).

Avaliação:

A partir dos registros feitos sobre o texto de Juarez Dayrell (Atividade 4) e as anotações sobre o ensino médio (Atividade 6), faça uma síntese e prepare para entregar. Se você quiser fazer algum comentário ou complementação será muito bem-vindo. As duas sínteses constituem o Trabalho 2, com valor de 30 pontos.

Envie seu trabalho.

ATIVIDADE COLETIVA 2

A educação básica: o ensino fundamental e o médio

Esta é uma atividade de socialização sobre o ensino fundamental e o médio: na forma de roda de discussão ou subgrupos, os estudantes devem relatar e socializar informações comuns sobre esses níveis de ensino.

Um subgrupo pode se formar para fazer uma rodada de conversa sobre o ensino fundamental, o que foi observado e analisado.

Um subgrupo pode se formar para fazer uma rodada de conversa sobre o ensino médio, o que foi observado e analisado.

Se for possível, numa roda geral, pode ser feito um breve relato de socialização com todos, abrindo à apresentação das principais características do ensino fundamental e do ensino médio.

Nesse mesmo encontro podem ser recolhidos os trabalhos.

Ao final do encontro, é importante que seja preparada a Atividade 9: os licenciandos que são da mesma cidade devem se reunir e, rapidamente, se organizar para a sua realização.

ATIVIDADE 7

O/a professor/a como sujeito sociocultural

Faça uma leitura do texto (Anexo 3): "Os professores como sujeitos socioculturais", de Inês Castro Teixeira.

Siga as orientações já propostas para a leitura do texto.

Agora você vai responder por escrito às questões abaixo:

- O que a autora quer dizer quando afirma serem os professores um "dado-dando-se"?
- O que dizer da dimensão "corporeidade"?
- Como se poderia sintetizar a ideia do/a professor/a como sujeito sociocultural?
- Cite os elementos constitutivos do sujeito sociocultural professor, segundo a autora.
- Apresente suas ideias finais.

Retome em suas memórias de estudante os/as professores/as que você já teve. Que relações podem ser feitas entre as ideias colocadas por Inês Castro Teixeira e o que você compreende e analisa sobre eles/as?

Faça agora um registro síntese contendo as suas ideias sobre as questões que você percebeu no texto de Inês Teixeira e as relações que construiu no que concerne aos professores que você já teve.

Envie seu trabalho.

Anote questões para serem levadas aos encontros coletivos.

ATIVIDADE 8

Algumas considerações sobre o ensino de Matemática hoje

Faça a leitura do texto "A ação do professor de Matemática no ensino fundamental". Com ele, você tomará contato com discussões da pesquisa no campo da "educação matemática", enfocando o/a professor/a e sua prática.

Siga as orientações já propostas para a leitura do texto.

Com a leitura, escolha duas questões sobre o/a professor/a de Matemática que mais chamaram a sua atenção nos textos, faça comentários sobre elas por escrito.

Avaliação:

Os textos relativos às suas sínteses das Atividades 7 e 8 constituem o Trabalho 3, com valor de 30 pontos.

Entregue ao Tutor.

ATIVIDADE 9

(Re)Conhecendo as escolas da cidade

Esta atividade pode ser feita individualmente ou em grupos de licenciandos residentes numa mesma cidade.

Procure na Secretaria Municipal de Educação de seu município – ou em catálogo ou outra fonte disponível – informações sobre a(s) rede(s) de ensino de seu município: escolas municipais, estaduais, privadas e outras, considerando:

- número de escolas e níveis de ensino oferecidos;
- número de estudantes em geral;
- número de professores e profissionais em geral;
- outras informações que considerar relevantes.

Essas informações são para você sistematizar dados sobre o seu município, já abrindo uma atenção especial às possibilidades de ser professor/a.

Guarde entre seus registros as informações coletadas.

ATIVIDADE 10

Avaliação e síntese finais

Agora estamos chegando ao final da disciplina, na qual esperamos que você tenha tido um contato mais organizado com informações e questões relacionadas com a docência. Esperamos também ter incentivado a leitura e a escrita, tanto de conhecimentos já sistematizados quanto dos seus próprios, advindos de sua experiência e elaborações.

Agora propomos que você faça uma análise e avaliação finais considerando:

- as propostas de atividade da disciplina;
- o cumprimento dos objetivos da disciplina;
- o seu desenvolvimento com a disciplina;
- questões que mais chamaram sua atenção;
- questões que ficaram em aberto para você, as quais gostaria de retomar futuramente;
- opiniões, críticas e sugestões finais.

Avaliação:

Faça um texto de síntese de suas análises e avaliação – Trabalho Análise Final, valendo 20 pontos.

ATIVIDADE COLETIVA 3

Avaliação coletiva

Nesta atividade será promovido um encontro final da disciplina com a turma, no qual cada um apresenta seus trabalhos finais e uma avaliação geral, apontando avanços, dificuldades e sugestões para o desenvolvimento dessa disciplina.

A organização do encontro será a critério do/a Tutor/a.

Referências bibliográficas

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: ______. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

TEIXEIRA, Inês Castro. O professor como sujeito sócio-cultural. In: ______. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

ZAIDAN, Samira *et al*. Conflitos e possibilidades na ação do professor de matemática no ensino fundamental. In: ANPED, 2005. *Anais*...

ZAIDAN, Samira. *O/a professor/a de matemática no contexto da inclusão escolar*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

ANEXO 1

Texto para formação A reflexão sobre a prática e o registro do/a professor/a

Samira Zaidan

Tem sido importante considerar na formação docente as novas condições da realidade, especificamente com a universalização, democratização e inclusão na educação básica. Hoje a escola básica é concebida como um direito de todos, suas estruturas se democratizaram, ampliando a participação dos docentes nas decisões político-pedagógicas. A prática docente passa por transformações.

Pensar que se vive hoje em contextos sociais de mudanças, no mundo globalizado, tecnológico e contraditório, tem levado à ideia do "professor reflexivo", pois este/esta não se torna "pronto" com a sua formação inicial. Esta é concebida como permanente, mesmo sendo a formação inicial (graduação) essencial, deixando fortes marcas na constituição profissional.

A realidade tem exigido da docência um olhar crítico para a sua prática, fazendo diagnósticos, levantando questões, discutindo com os colegas, buscando, estudando e elaborando alternativas de ação. Segundo ZEICHNER (1993, p. 16), pesquisador americano, à primeira vista

> este movimento internacional, que se desenvolveu no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser considerado uma reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula, ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos. Portanto, ele implica no reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para

> os atingir, isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa se voltar às mãos dos professores.

Continua:

> Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino. (...) ainda hoje assistimos à falta de respeito pelos conhecimentos práticos dos bons professores por parte de investigadores que procuram definir uma base de conhecimentos para o ensino sem os ouvir. (p. 16)

> O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. (p. 17)

> Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar (*sic*) com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (p. 17)

Maria Isabel de Almeida (2006, p. 182), pesquisadora portuguesa e estudiosa do tema, coloca:

> Assumir que os professores são produtores de um saber prático, originário das respostas que produzem à imprevisibilidade e à ambiguidade da prática, possibilitou avançar no entendimento da profissionalidade docente como o conjunto de saberes específicos, construídos no trabalho docente, que caracterizam profissionalmente o professor. (Citando V. S. Guimarães, 2004.)

Apresenta ainda a ideia de que o enfoque do "professor reflexivo" vem se consolidando, possibilitando uma melhor compreensão sobre a prática e a construção de conhecimentos sobre ela. Ressalta que esse enfoque favorece a autonomia dos professores e leva à construção de uma "nova cultura profissional sustentada na cooperação, na parceria, na troca, no apoio mútuo", mesmo que em muitas situações ainda seja um esforço do grupo de professores, e não da instituição.

Os professores se tornam, assim, analistas de suas próprias práticas, conhecedores dos contextos em que atuam e

> articuladores dos conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Estamos então diante de uma concepção da atuação docente que ultrapassa as balizas postas pelas concepções tradicional e técnica do fazer docente. E a qual enfatiza que os professores deixem de ser meros consumidores de conhecimento e passem a produzi-lo em uma perspectiva colaborativa, valorizando a si e a seus parceiros. (ALMEIDA, 2006, p. 184.)
>
> Evidentemente um movimento de tal envergadura, que propõe uma reconfiguração da formação e da identidade do professor, não se estabelece ou se desenvolve espontaneamente. Requer, portanto, uma intenção metodológica coerente com os seus objetivos.

Conclui com uma ideia muito importante:

> Entendemos, então, que cada vez mais ele [o professor] precisa se constituir como um profissional que toma decisões, avalia, seleciona e constrói sua forma de agir e interagir com os educandos, mediando o contato com o mundo do conhecimento. É necessário que ele assuma como um intelectual profissional da educação, e para isso é imprescindível sua formação. (p. 186)

No campo dos estudos sobre o ensino de Matemática, citamos o conceito formativo de "investigação do professor sobre a sua própria prática", conforme o pesquisador português João Pedro da Ponte (2002), justificada especialmente diante dos complexos contextos da educação escolar, o que tem levado a que o/a professor/a enfrente no dia a dia situações difíceis e inesperadas. Percebemos que a "escola para todos" tem colocado na escola um público mais diferenciado do que antes, exigindo intervenções com planejamentos diferenciados e novas ações dos docentes.

A investigação sobre a prática é um instrumento de ação profissional em que reconhecemos nos próprios profissionais sujeitos para analisar e propor soluções para problemas da prática.

> A investigação sobre a sua própria prática, realizada por todos estes profissionais, em termos individuais ou no seio de equipas colaborativas, constitui um importante meio de promover o desenvolvimento profissional dos respectivos protagonistas e de dar mais capacidade às suas organizações para lidarem com os problemas emergentes. (PONTE, 2002, p. 2. Introdução.)

A partir desse entendimento, buscamos na formação inicial que o/a estudante tenha contato com a realidade escolar em contextos diferenciados e que possa aprender a analisar e avaliar propostas, sua ação e resultados, instrumentalizando-se para fazer escolhas, constituindo procedimentos próprios para sua futura ação como professor/a (da educação básica).

Tomando, então, as ideias do "professor reflexivo", da "reflexão sobre a própria prática", vamos em busca de um poderoso instrumento para a docência: o registro. Os registros na prática docente são essenciais

para uma prática reflexiva. Como fazer um registro? Quando? Que funções desempenham os registros?

OS REGISTROS DO/A PROFESSOR/A

Segundo Regina Nunes Vasconcelos (2003), as pessoas fazem registros porque têm limitações.

> Nossa memória não consegue guardar grande quantidade de informações existentes no mundo contemporâneo. Por isso registramos para que possamos rever o acontecido. E ao registrar o acontecido, fazemos a história, deixamos nossa marca no mundo, assim como os primeiros hominídeos. Como afirma Vygotsky, o que nos diferencia do animal é o exercício do registro da memória humana. Quando registramos, seja sob a linguagem verbal ou não verbal, nos apropriamos de nossa história, a nível individual e social. (p. 70.)

O registro pode ser feito utilizando diversas formas, com desenhos, anotações, pinturas, fotografias, filmagens etc. A escrita tem tido uma função de apoio na organização do pensamento, das expectativas, dos desejos, dos sonhos.

> Organizamos o pensamento na busca de conhecer o outro, a nós mesmos e ao mundo. Por isso achamos difícil escrever. Escrever, registrar, deixa marca. E muitas vezes isso é difícil para nós. Mas como afirma Madalena Freire (1996), escrever, registrar, envolve, exige exercício disciplinado de persistência, resistência, insistência, na busca do texto. (VASCONCELOS, p. 70.)

Seguindo, a mesma autora nos coloca o seguinte:

> Registrar a sua própria prática significa escrever sobre o próprio trabalho, escrever sobre o acontecido, para que assim possamos apreendê-lo, pensá-lo e refletir sobre ele, transformando-o. Pois assim construímos conhecimento. Conhecimento sobre nossa própria prática docente e sobre nós, professores e professoras, enquanto sujeitos que somos. Falamos de nós, pois uma parte de nós docentes é a pessoa que fala sobre o próprio trabalho e sobre si. Uma escrita que seja sedutora inclusive para o professor e a professora. (p. 70-71)

> Hoje entendemos que o professor e a professora seja pesquisador/a de sua ação docente e não apenas um/a executor/a de planos, projetos, cronogramas e quantas outras forem as novidades pedagógicas pensadas por outros. Como um sujeito de seu trabalho pensa, executa e re-elabora, através do registro de suas ações. O registro, então, é um elemento a mais além da vivência do momento em que estamos impregnados e às vezes impenetráveis a um conjunto de sinais que se manifestam no cotidiano e que não significa podermos necessariamente refletir sobre eles no momento em que ocorrem. (p. 71)

O que é essencial registrar? Cada profissional achará sua resposta para esta pergunta, mas tudo pode ser registrado, especialmente os acontecimentos e as ideias:

> Registra-se o movimento do grupo com o qual ele/a trabalha; registra suas ações frente às situações vivenciadas; registra o pensamento do/a aluno/a frente a situações planejadas ou não. Enfim, registra o processo educacional e ele/a dentro desse processo. Não é um registro neutro. Isso não tem como acontecer. (p. 71)

Em síntese, vamos considerar o registro como uma ação de guardar informações, de criação de uma possibilidade de distanciamento e reflexão diante do ocorrido, das ações dos sujeitos envolvidos e dos próprios sujeitos. Esse distanciamento permite um deslocamento, tanto do/a professor/a quanto dos demais, na busca de compreensão, de elementos positivos e negativos, do movimento de convivência, de aprendizagem, de crescimento. Pode ser, portanto, importante instrumento para auxiliar a reflexão da prática e a reflexão de si mesmo na profissão.

São muitas as formas de registro escrito. Comumente, são sugeridas algumas:

- diário de bordo ou diário de campo – espaço para anotações do desenvolvimento cotidiano de uma experiência ou de observações práticas; os diários podem ser cadernos ou folhas que se acumulam numa pasta;
- notas de leitura – são anotações feitas a partir de leituras, especificamente considerando as ideias do autor em separado das ideias do leitor;
- textos de relato e análise – podem ser pequenos textos; a reunião deles pode favorecer registros mais aprofundados ao término de uma experiência ou fase de formação;
- portifólio é uma coleção de materiais cuidadosamente selecionados, que podem representar os pensamentos, objetivos e experiências de um/a estudante ou professor/a; os materiais de um portifólio podem ser agrupados segundo algum critério ou outro referencial que faça uma interligação entre os registros, como um fio condutor para a reflexão e a autoavaliação.

Com uma prática de registro e reflexão, acreditamos que o profissional docente também se prepara para orientar corretamente seus alunos no mesmo sentido, com registros que ampliem suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento individual e coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores*: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FREIRE, Madalena *et al*. Observação, registro e reflexão. *Espaço Pedagógico*, São Paulo, Série Seminários, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*, saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI – Grupo de Trabalho sobre Investigação. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002.

VASCONCELOS, Renata Nunes. O sentido e o significado do registro para o professor e a professora. *Educação em Foco*, UEMG, Belo Horizonte, v. 7, n. 7, 2003.

ZEICKNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores*: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO 2

A escola como espaço sociocultural

PRIMEIROS OLHARES SOBRE A ESCOLA

Juarez Dayrell

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Esse ponto de vista expressa um eixo de análise que surge na década de 80. Até então, a instituição escolar era pensada nos marcos das análises macroestruturais, englobadas, de um lado, nas "teorias funcionalistas" (Durkheim, Talcott Parsons, Robert Dreeben, entre outros), e, de outro, nas "teorias da reprodução" (Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet; Bowles e Gintis; entre outros). Essas abordagens, umas mais deterministas, outras evidenciando as necessárias mediações, expõem a força das macroestruturas na determinação da instituição escolar. Em outras palavras, analisam os efeitos produzidos na escola pelas principais estruturas de relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista, definindo a estrutura escolar e exercendo influências sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam.

A partir da década de 80, surgiu uma nova vertente de análise da instituição escolar, que buscava superar os determinismos sociais e a dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto. Essa vertente se inspira num movimento existente nas ciências sociais, direcionado por um paradigma emergente que, no dizer de Santos (1987, p. 43), tem como característica a superação

do conhecimento dualista, expresso na volta do sujeito às ciências: "O sujeito, que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica." O reflexo desse paradigma emergente é um novo humanismo, que coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, tanto a natureza quanto as estruturas estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas.

Nessa perspectiva, Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 58) desenvolvem uma análise em que privilegiam a ação dos sujeitos, na relação com as estruturas sociais. Assim, a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que "define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais"; de outro, os sujeitos – alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. Para as autoras, em "cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido" (*Idem*). Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão: institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos; cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986.)

Dessa forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Essa abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar.

O texto que se segue expressa esse olhar e reflete questões e angústias de professores de escolas noturnas da rede pública de ensino, com os quais venho trabalhando e aprendendo através de assessorias e cursos de aperfeiçoamento, nos últimos quatro anos. É fruto também de uma pesquisa exploratória, realizada em 1994, em duas escolas públicas noturnas, situadas na periferia da região metropolitana de Belo Horizonte. Essa é a fonte dos exemplos, das cenas e das situações reais aqui apresentadas. Aos alunos, professores e direção destas escolas deixo os meus agradecimentos.

OS ALUNOS CHEGAM À ESCOLA

Um som estridente de campainha corta o ar, juntando-se ao burburinho de vozes, carros, ônibus. São 18:30h e a escola dá o seu primeiro sinal. Nota-se uma pequena agitação. Os alunos que chegaram, até esse momento, se encontram em grupos, espalhados pelo largo formado pela confluência de três ruas. É um pequeno centro comercial de um bairro de periferia, na região metropolitana de Belo Horizonte: lojas, açougue, padaria, locadora de vídeo, bares etc. Alguns rapazes chegam à porta das lojas, esperando pelo movimento. A entrada dos alunos na escola parece ser um ritual cotidiano, repetindo-se todos os dias os gestos, falas, sentimentos, em momentos de encontro, paquera, ou, simplesmente, de um passatempo.

Rapazes e moças continuam chegando aos poucos, alguns em grupos, outros sozinhos. Cumprimentos, risos, conversas ao pé de ouvido. Grupo de rapazes, grupo de moças, grupos misturados. Olhares sugestivos acompanhados de comentários e risos, um rapaz sai do seu grupo, vai até as moças e diz algo que provoca sorrisos. Existe um clima de desejo no ar. Um casal de namorados se beija, encostado no muro sob uma árvore, indiferente ao burburinho.

Mas é no momento do sinal que aumenta o volume de pessoas chegando. Brancos, negros, mulatos, na sua maioria jovens, aparentando idades que variam de 15 a 20 anos, alguns poucos mais velhos, principalmente mulheres. Vestem-se de formas as mais variadas, predominando jeans e tênis. Começam a entrar por um portão de ferro inteiriço.

A escola ocupa todo um quarteirão, cercada por muros altos, pintados de azul, o que lhe dá uma aparência pesada. Além do portão, existe uma outra entrada, através de uma garagem por onde passam os professores. Após o portão, os alunos descem por uma rampa ao lado de um pequeno anfiteatro e entram por um outro portão, onde deixam a caderneta com uma servente, entrando em seguida no pátio coberto da escola.

O espaço é claramente delimitado, como que a evidenciar a passagem para um novo cenário, onde vão desempenhar papéis específicos, próprios do “mundo da escola”, bem diferentes daqueles que desempenham no cotidiano do “mundo da rua”.

A DIVERSIDADE CULTURAL

Quem são esses jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas nesse espaço?

Para grande parte dos professores, perguntas como estas não fazem muito sentido, pois a resposta é óbvia: são alunos. E é essa categoria que vai informar seu olhar e as relações que mantêm com os jovens, a compreensão das suas atitudes e expectativas. Assim, independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades. Para esses professores, a instituição escolar deveria buscar atender a todos da mesma forma, com a mesma organização do trabalho escolar, mesma grade e currículo. A homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal.

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna "objeto", "coisa" a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado, e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas, e a finalidade da escola se reduz ao "passar de ano". Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extraescolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos.

Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas. É comum e aparentemente óbvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular do centro, de uma escola pública diurna, na periferia, ou de uma escola noturna. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores e funcionários – que dela participam.

Sob o discurso da democratização da escola, ou mesmo da escola única, essa perspectiva homogeneizante expressa uma determinada

forma de conceber a educação, o ser humano e seus processos formativos, ou seja, traduz um projeto político pedagógico que vai informar o conjunto das ações educativas que ocorrem no interior da escola. Expressa uma lógica instrumental, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. Reduz os sujeitos a alunos, apreendidos sobretudo pela dimensão cognitiva. O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo. Essa perspectiva implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade. Explica-se assim a forma como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos, bem como o seu fracasso. Afinal de contas, não podemos esquecer – o que essa lógica esquece – que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa outra perspectiva implica superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.

O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da "experiência vivida". Como lembra Thompson (1984), é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos. Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos.

Nesse sentido, a experiência vivida é matéria-prima a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura,[1] aqui entendida como conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana (VELHO, 1994). Em outras palavras, os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns "óculos" pelo qual veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. Não há portanto um mundo real, uma realidade única, preexistente à atividade mental humana. Como afirma Sacristán (1994, p. 70):

[1] A discussão a respeito do conceito de cultura no campo da antropologia não é consensual, havendo mais de 300 conceitos cunhados, não cabendo aprofundar a questão, no âmbito deste trabalho. Para um maior aprofundamento, buscar, entre outros, DURHAM (1984), GEERTZ (1978), VELHO (1978), LARAIA (1986), CANCLINI (1983).

> O mundo real não é um contexto fixo, não é só nem principalmente o universo físico. O mundo que rodeia o desenvolvimento do aluno é hoje, mais que nunca, uma clara construção social onde as pessoas, objetos, espaços e criações culturais, políticas ou sociais adquirem um sentido peculiar, em virtude das coordenadas sociais e históricas que determinam sua configuração. Há múltiplas realidades como há múltiplas formas de viver e dar sentido à vida. (Tradução minha)

Nessa perspectiva, nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e vai se construindo como ser humano. Mas como se dá essa produção numa sociedade concreta?

Quando qualquer um daqueles jovens nasceu, inseriu-se numa sociedade que já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. São as macroestruturas que vão apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais etc. Vai definir as experiências que cada um dos alunos teve e a que têm acesso. Assim, o gênero, a raça, o fato de serem filhos de trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um.

Ao mesmo tempo, porém, existe um outro nível, o das interações dos indivíduos na vida social cotidiana, com suas próprias estruturas, com suas características. É o nível do grupo social, onde os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria. É onde os jovens percebem as relações em que estão imersos, se apropriam dos significados que se lhes oferecem e os reelaboram, sob a limitação das condições dadas, formando, assim, sua consciência individual e coletiva (ENGUITA, 1990). Nesse sentido, os alunos vivenciam experiências de novas relações na família, experimentam morar em diferentes bairros, num constante reiniciar as relações com grupos de amigos e formas de lazer. Passam a trabalhar muito cedo em ocupações as mais variadas. Alguns ficam com o salário, outros, a maioria, já o dividem com a família. Aderem a religiões diferentes, pentecostais, católicos, umbandistas etc. O lazer é bem diferenciado, quase sempre restrito, devido à falta de recursos.

São essas experiências, entre outras, que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas. Dessa forma, esses jovens que

chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições.[2] Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas.

Nessa medida, a educação e seus processos é compreendida para além dos muros escolares e vai se ancorar nas relações sociais:

> São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico... (DAYRELL, 1992, p. 2.)

A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja etc.), assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer etc.

O campo educativo em que os jovens se inserem, como habitantes de uma sociedade complexa, urbana e industrial, apresenta uma ampla diversidade de experiências, marcadas pela própria divisão social do trabalho e das riquezas, o que vai delinear as classes sociais. Constitui, a princípio, dois conjuntos culturais básicos, numa relação de oposição complementar, e expressam uma das dimensões da heterogeneidade cultural na sociedade moderna: a oposição cultura erudita x cultura popular.

A diversidade cultural, no entanto, nem sempre pode ser explicada apenas pela dimensão das classes sociais. É preciso levar em conta uma heterogeneidade mais ampla, “fruto da coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas etc.” (VELHO, 1987, p. 16), que faz com que os indivíduos possam articular suas experiências em tradições e valores, construindo identidades cujas fronteiras simbólicas não são demarcadas apenas pela origem de classe.

Porém, nos adverte Eunice Durham (1984), tratar a heterogeneidade cultural no âmbito de uma mesma sociedade é, qualitativamente, diferente de tratá-la entre diversas sociedades. Em outras palavras, quando procuramos compreender a cultura xavante, por exemplo, estamos lidando com diferenças que expressam manifestações de uma mesma capacidade humana criadora, fruto de um processo histórico independente.

[2] Para uma discussão detalhada sobre esse processo de formação, ver o texto: “A educação do aluno trabalhador, uma abordagem alternativa” (DAYRELL, 1992), onde busco recuperar esse processo com detalhes.

Outra coisa é lidar com alguma expressão da cultura popular, a linguagem, por exemplo, em que a diversidade não é apenas a expressão de particularidades do modo de vida, mas aparece como "manifestações de oposições ou aceitações que implicam um constante reposicionamento dos grupos sociais na dinâmica das relações de classe" (*Ibidem*, p. 35). A diversidade cultural na sociedade brasileira também é fruto do acesso diferenciado às informações, às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos, o que promove a utilização distinta do universo simbólico, na perspectiva tanto de expressar as especificidades das condições de existência quanto de formular interesses divergentes. Dessa forma, a heterogeneidade cultural também tem uma conotação político-ideológica.

Essa mesma diversidade está presente na elaboração e na expressão dos projetos individuais dos alunos, onde a escola se inclui. A noção de projeto é entendida como uma construção, fruto de escolhas racionais, conscientes, ancoradas em avaliações e definições de realidade, representando uma orientação, um rumo de vida (VELHO, 1987). Um projeto é elaborado e construído em função do processo educativo, como evidenciamos acima, sempre no contexto do campo educativo ou de um "campo de possibilidades", ou seja, no contexto sócio-histórico-cultural concreto, onde se insere o indivíduo, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. Com isso, afirmamos que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isso de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro.

Um outro aspecto do projeto é a sua dinamicidade, podendo ser reelaborado a cada momento. Um fator que interfere nessa dinamicidade é a faixa etária e o que ela possibilita enquanto vivências. Essa variável remete ao amadurecimento psicológico, aos papéis socialmente construídos, ao imaginário sobre as fases da vida. Concretamente, as questões e interrogações postas por um adolescente serão muito diferentes das de um jovem de 18 anos e, mais ainda, de um adulto de 30 anos. Um adolescente, por exemplo, está às voltas com sua identidade sexual, com seu papel no grupo: o que é ser homem? O que é ser mulher? Pode estar perplexo diante dos diferentes modelos sociais de homem e mulher que lhe são passados pelos meios de comunicação de massa, pelos colegas no trabalho, pela família. Certamente, seu projeto individual vai espelhar esse momento que vive.

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos.

O que implicam essas considerações a respeito da diversidade cultural dos alunos?

Um primeiro aspecto a constatar é que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes.

Sobre o significado da escola, as respostas são variadas: o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser "educado"; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados, para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar.

Um segundo aspecto é a articulação entre a experiência que a escola oferece, na forma como estrutura o seu projeto político-pedagógico, e os projetos dos alunos. Se partíssemos da ideia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos, não teríamos de fazer da escola um lugar de reflexão (refletir, ou seja, voltar sobre si mesmo, sobre sua própria experiência) e ampliação dos projetos dos alunos?

Essa questão se torna mais presente quando levamos em conta as observações de Gilberto Velho:

> ...quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de *éthos* e visões de mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede de relações ao nível do seu cotidiano, mais marcada será a sua autopercepção de individualidade singular. Por sua vez, a essa consciência da individualidade, fabricada dentro de uma experiência cultural específica, corresponderá uma maior elaboração de um projeto. (VELHO, 1987, p. 32.)

A escola não poderia ser um espaço de ampliação de experiências? Considerando-se principalmente a realidade dos alunos dos cursos noturnos, a escola não poderia estar ampliando o acesso, que lhes é negado, a experiências culturais significativas?

Pensando no exemplo do adolescente em crise, referido anteriormente, podemos nos perguntar também sobre quais lugares ele possui para refletir sobre suas questões e angústias pessoais. Quais espaços e momentos podem contribuir para que ele se situe em relação ao mundo em que vive? A família, nestes tempos pós-modernos, tem dado conta de responder a demandas desse nível? São questões que remetem a uma reflexão sobre a função social da escola e seu papel no processo de formação de cidadãos. Essa discussão se torna cada vez mais urgente, principalmente se levamos em conta, como Vicente

Barreto (1992), que o domínio moral situa-se na ordem da razão, da qual a educação é o instrumento, na sociedade democrática. Quando essa ordem de valores éticos é rompida ou não é transmitida às novas gerações, instala-se a violência, tornando inviável a vida social, política e cultural.

Tais implicações desafiam os educadores a desenvolverem posturas e instrumentos metodológicos que possibilitem o aprimoramento do seu olhar sobre o aluno, como "outro", de tal forma que, conhecendo as dimensões culturais em que ele é diferente, possam resgatar a diferença como tal e não como deficiência. Implica buscar uma compreensão totalizadora desse outro, conhecendo "não apenas o mundo cultural do aluno, mas a vida do adolescente e do adulto em seu mundo de cultura, examinando as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho" (BRANDÃO, 1986, p. 139.). Tal postura nos desafia a deslocar o eixo central da escola para o aluno, como adolescentes e adultos reais. Como nos lembra Malinowski, para compreender o outro, é necessário conhecê-lo.

AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES EDUCATIVAS DO ESPAÇO ESCOLAR

O som estridente da campainha volta a soar, avisando, pela segunda vez, que é hora de iniciar o turno. São 18:35h e os alunos continuam entrando pelo portão gradeado, deixando as cadernetas com a servente. Entram sozinhos, em grupos, e se dirigem para um grande pátio coberto, em frente à cantina. É grande a algazarra, som de vozes, risos, gritos. Uns param no pátio, conversando em grupos, brincando com outros; alguns seguem direto, pelos corredores, para a sala de aula.

Vista de dentro, a escola ocupa um grande espaço. É formada por dois grandes blocos. Um menor, com salas da administração, de professores, uma biblioteca e uma sala um pouco maior transformada em auditório. Há um pequeno pátio descoberto entre os dois blocos: um pouco mais escuro, é o lugar preferido dos poucos casais de namorados. Um casal que está se beijando num canto é repreendido pela servente: o namoro é proibido na escola.

O outro bloco tem um grande pátio coberto, que termina na cantina e em dois longos corredores laterais, que dão acesso às salas de aulas. Nesse pátio, existem quatro mesas grandes, baixas, de madeira, para os alunos "tomarem a merenda". Grupos sentam-se sobre as mesas, fazendo delas uma arquibancada. Conversam entre si, mexem com os outros, brincam com as meninas que passam. Umas param e ficam também a conversar. Nesses momentos, misturam-se alunos de diferentes turmas. É perceptível um "clima" diferente daquele de quando estão fora da escola.

O corredor do lado direito é limitado pelo muro alto que cerca a escola. Já o do lado esquerdo dá para um desnível, com uma quadra de futebol embaixo, nesse momento, vazia. Há um movimento pelos corredores, e, na frente das salas, alguns alunos esperam a chegada dos professores.

No meio do bloco há um pequeno corredor que liga os dois lados, onde estão os banheiros. Parece ser um lugar próprio para qualquer transgressão, matar aula, por exemplo, pois, além de mais escondido, permite uma boa visão de quem se aproxima.

No seu conjunto, o espaço físico é rígido, retangular, frio, pouco estimulante. As paredes são lisas, sem nenhum apelo. Apenas há, perto da cantina, cartazes anunciando festas e alguns avisos da escola. Logo os professores começam a passar pelo pátio e alguns alunos vão procurar um ou outro professor. Com o sinal efetivo do começo das aulas, os alunos encaminham-se para as salas e o pátio fica vazio.

A ARQUITETURA DA ESCOLA

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um desses locais tem uma função definida *a priori*. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa.

Um primeiro aspecto, que chama a atenção, é o seu isolamento do exterior. Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos.

O território é construído de forma a levar as pessoas a um destino: através dos corredores, chega-se às salas de aula, o *locus* central do educativo. Assim, boa parte da escola é pensada para uma locomoção rápida, contribuindo para a disciplinação. A biblioteca fica num canto do prédio, espremida num espaço reduzido. Nenhum local, além da sala de aula, é pensado para atividades pedagógicas. Da mesma forma, a pobreza estética, a falta de cor, de vida, de estímulos visuais deixam entrever a concepção educativa estreita, confinada à sala de aula e à instrução, tal como afirmamos anteriormente.

Os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Assim, as mesas do pátio se tornam arquibancadas, pontos privilegiados de observação do movimento. O pátio se torna lugar de encontro, de relacionamentos. O corredor, pensado para locomoção, é também utilizado para encontros, onde muitas vezes os alunos colocam cadeiras, em torno da porta. O corredor do fundo se torna o local da transgressão, onde ficam escondidos aqueles que "matam" aulas. O pátio do meio é ressignificado como local do namoro. É a própria força

transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos. Fica evidente que essa ressignificação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro.

Dessa forma, para os alunos, a geografia escolar e, com isso, a própria escola têm um sentido próprio, que pode não coincidir com o dos professores e mesmo com os objetivos expressos pela instituição. Mas, não só os alunos ressignificam o espaço, também os professores o fazem. Uma das professoras dessa escola descrita, ocasionalmente, em dias de muito calor, leva seus alunos para as mesas do pátio, fazendo dali uma sala de aula, para o prazer de todos.

Essa questão, no entanto, é pouco discutida entre os educadores. Não se leva em conta que a arquitetura é o cenário onde se desenvolve o conjunto das relações pedagógicas, ampliando ou limitando suas possibilidades. Mesmo que os alunos, e também os professores, o ressignifiquem, existe um limite que muitas vezes restringe a dimensão educativa da escola. É muito comum, por exemplo, professores desenvolverem pouco trabalho de grupo com seus alunos, em nome de dificuldades, tais como tamanho da sala, carteiras pesadas etc. Uma discussão sobre a dimensão arquitetônica é importante em um projeto de escola que se proponha levar em conta as dimensões socioculturais do processo educativo. Ao mesmo tempo, é preciso estarmos atentos à forma como os alunos ocupam o espaço da escola e fazermos dessa observação motivo de discussões entre professores e alunos. Atividades, como essas, poderiam contribuir, e muito, para desvelar e aprofundar a polissemia da escola.

A DIMENSÃO DO ENCONTRO

As cenas descritas evidenciam que a escola é essencialmente um espaço coletivo de relações grupais. O pátio, os corredores, a sala de aula materializam a convivência rotineira de pessoas. No momento em que os jovens cruzam o portão gradeado, ocorre um "rito de passagem", pois passam a assumir um papel específico, diferente daquele desempenhado em casa, tanto quanto no trabalho, ou mesmo no bairro, entre amigos. Nesse sentido, os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou a cultura da escola.[3]

A forma das relações entre os sujeitos vai variar também, dependendo do momento em que ocorrem, seja fora ou dentro da escola, fora ou dentro da sala, numa clara relação entre tempo e espaço. O recreio é o momento de encontro por excelência, além de ser o da alimentação. Os alunos de diferentes turmas se misturam, formando grupos de interesse.

[3] Para Forquin (1993), a cultura da escola são suas características de vida própria, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seu regime peculiar de produção e gestão de símbolos. Como expressão da cultura, também é dinâmica, se efetivando de fato quando os sujeitos se apropriam desse imaginário e o reelaboram no seu cotidiano. É isso que faz de cada escola, e nesta, de cada turno, uma experiência peculiar.

Enquanto uns merendam, outros, quase sempre rapazes, sentam-se sobre as mesas no pátio. Alguns grupos de moças ficam andando por ali, num *footing* pelo pátio. Alguns ficam em sala ou pelos corredores, em pequenos grupos. É também comum haver grupos menores nas salas jogando truco. É o momento da fruição da afetividade, quando os alunos ficam mais soltos, conversam, discutem, paqueram.

Há um clima diferente entre o encontro no início das aulas, e o da hora da saída, quando as relações tornam-se mais fugazes, com mais avisos, recados, combinações. Em cada um desses momentos, predomina um tipo de relação, com comportamentos e atitudes próprios, regras e sanções.[4]

Em qualquer um dos lugares mencionados, o tempo é sempre curto para um fluir das relações. Na medida em que a escola não incentiva o encontro, ou, ao contrário, dificulta a sua concretização, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão. Assim, as relações tendem a ser superficiais, com as conversas girando em torno de temas como paqueras, comentários sobre alguma moça ou rapaz, programas de televisão. Durante a observação, nunca tive oportunidade de presenciar alguma conversa que aprofundasse mais algum tema.

A sala de aula também é um espaço de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, pessoas que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano. Sendo assim, formam-se subgrupos, por afinidades, interesses comuns etc. É a formação de "panelinhas", quase sempre identificadas por algum dos estereótipos correntes: a turma da bagunça, os CDF, os mauricinhos. A ocupação dos territórios, muitas vezes, coincide com os comportamentos dos grupos: a turma da bagunça tradicionalmente ocupa o fundo da sala, tornando-se a "turma de trás", os CDF ocupam as cadeiras da frente, é a "turma do gargarejo". Com as conversas e brincadeiras ocorrendo preferencialmente no interior de cada um deles, cada grupo tem regras e valores próprios. Ao mesmo tempo, há vários alunos "soltos", que parecem não se ligar a nenhum dos grupos, ou porque não se identificam, ou porque, de alguma forma, são excluídos. Interfere aqui a mobilidade dos alunos entre escolas. Na sala de aula observada, de 26 alunos, 10 haviam chegado nesse último ano. Outro fator que interfere nos agrupamentos são os critérios de enturmação, levados a efeito pela escola. A tendência é separar as turmas anualmente, desfazendo as "panelinhas", separando os "bagunceiros", numa lógica que privilegia o bom comportamento em detrimento da possibilidade de um aprofundamento dos contatos. Se, em cada ano, as turmas são misturadas, há um reiniciar constante das relações, dificultando o seu desenvolvimento. Mais uma vez a escola expressa a lógica instrumental.

[4] Refletindo sobre as diferentes formas de interação entre os alunos e destes com o ambiente no cotidiano escolar, McLaren (1991, p. 131) classifica como "estados de interação" os diferentes estilos de relação. Identifica quatro estilos básicos: estados de "esquina de rua", "estudante", "santidade" e "de casa". Em cada um deles identifica conjuntos organizados de comportamentos, dos quais emerge um sistema de práticas vividas.

De qualquer forma, o cotidiano na sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de debate de ideias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos. Ao mesmo tempo, é (mas poderia ser muito mais) um momento de aprendizagem de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão. Como lembra Brandão (1986, p. 121), a sala de aula

> funciona não como o corpo simples de alunos-e-professor, regidos por princípios igualmente simples que regram a chatice necessária das atividades pedagógicas. A sala de aula organiza sua vida a partir de uma complexa trama de relações de aliança e conflitos, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão, de acordos. A própria atividade escolar, como o dar aula, fazer prova, era apenas um breve corte, no entanto, poderoso e impositivo, que interagia, determinava relações e era determinado por relações sociais, ao mesmo tempo internas e externas aos limites da norma pedagógica.

Em cada um desses espaços e momentos, a vivência do tempo é específica. Assim, o tempo do recreio é sempre curto, passa rápido, com vários eventos ocorrendo ao mesmo tempo e os alunos podendo se envolver com todos eles. Já o tempo na sala de aula tende a ser longo, ligado ao fazer, um contínuo "transformar a impaciência em hábito", num claro processo de disciplinação.

Podemos dizer que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola. É o que muitos autores entendem como "currículo oculto" (SILVA, 1994). Os diferentes comportamentos dos alunos, a relação com os professores, a semana de provas são exemplos desses rituais escolares.

Além desses, há um outro tipo de rituais, ligados às datas comemorativas. São momentos mais intensos, que demandam um investimento maior dos professores e um maior envolvimento dos alunos. Alguns servem para fortalecer emocionalmente alunos e/ou professores. É o caso da Semana do Estudante, do Dia dos Professores ou Dia das Mães. Outros funcionam para tentar injetar uma renovação do compromisso com as motivações e valores dominantes. É o caso da Semana da Pátria. E, ainda, outros enfatizam a memória coletiva, ativando lembranças que manifestam a tradição de um grupo, como é o caso das festas juninas. Todos eles são momentos que garantem a reprodução de valores considerados universais na nossa cultura, contribuindo, de alguma forma, na construção dos elementos de uma "identidade nacional".

Vista por esse ângulo, a escola se torna um espaço de encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente, do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem ideias, sentimentos. Potencialmente, permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. De uma forma mais restrita ou mais ampla, permite o acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para se disputar um espaço no mercado de trabalho.

Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. A questão que se coloca é que essa dimensão ocorre predominantemente pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa. Os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos. Comentando sobre esse aspecto, principalmente na ótica dos alunos, Brandão (1986, p. 119) afirma:

> Aos olhos do observador formal esta face tribal, desbragada e não visivelmente estruturada, correm como inexistentes, ou são simplesmente profanas e profanadoras o bastante para não ser consideradas (*sic*). No entanto, na dinâmica cotidiana da sala de aula e mesmo da vida da escola, este conjunto absolutamente ordenado, regrado e criativo de práticas escolares, autônoma e transgressivamente pedagógicas, interagia com as "atividades planejadas". Em boa medida, sempre foi da interação justamente entre este lado livre e permissivo da iniciativa discente, e os mecanismos pedagógicos de controle docente, que a própria vida real da escola se cumpria como uma realidade social e culturalmente existente, e não apenas pedagógica e formalmente pensada.

A DIMENSÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA

> Às 18:35h, chego à porta da sala. A sala está vazia: dentro, três meninas cochichando num canto, quatro rapazes no fundo discutindo futebol. No dia anterior houve jogo do Atlético. Os quatro restantes estão calados. São 11 alunos de uma turma de 26.
>
> A prof. S., de geografia, chega, cumprimenta os alunos, eles respondem, mas pouca coisa muda, os alunos continuam do mesmo jeito. Ela diz que vai continuar com a matéria, a geografia da América do Norte. Começa a escrever um "resumo" no quadro, a respeito da colonização dos EUA. Num primeiro momento, os alunos se movimentam: pegam os cadernos, abrem, e começam a escrever. Mas não demoram cinco minutos e começa a desconcentração na sala, gerando uma situação comum a quase todas as aulas: apenas os alunos que estão na primeira fila copiam silenciosos. O restante inicia um movimento de escrever no caderno, por pouco tempo. Param, conversam com os colegas dos lados, voltam a copiar. Um aluno levanta, vai até outra carteira. Outro pede uma caneta emprestada. Ao meu lado, José começa a conversar com Angela, sentada na sua

frente, sobre beijos, abraços, numa brincadeira de sedução. Brincadeira, porque há uma regra implícita de não se namorar alguém da própria sala. Do outro lado, Vander liga o *walkman* e fica escutando rádio, logo depois empresta um dos fones para Sheila escutar uma música. Às vezes, entabulam alguma discussão, mas sem nenhuma relação com o que se passa na sala.

A cada aluno que vai chegando, até às 18:50h, altera-se o clima: sempre alguém tem algum comentário, algum recado para aquele que chega. Em 15 minutos chegaram sete alunos, mesmo assim fica evidente como o primeiro horário é sempre esvaziado.

Maria levanta a voz e "ordena" que todos tragam as cartolinas para a festa do *Haloween*. Parece ter uma liderança na turma. A prof. S. continua escrevendo no quadro, sem se alterar com o zum-zum-zum. Para os alunos, a atividade parece ser uma obrigação, que eles cumprem para se verem livres. A maioria expressa um tédio que é compensado pelo clima de "tititi" que eles próprios criam em sala. Tudo é motivo de brincadeira: entra uma abelha na sala e começa uma pequena confusão para tirá-la: "olha a picadura deste bicho, einh!...", grita Celso, lá de trás. A "turma de trás", correspondendo às imagens criadas, é sempre mais barulhenta e desafiadora.

Prof. S. acaba de copiar, coloca seu caderno na mesa e começa a andar pela sala. No fundo, para na carteira de José e pergunta por que ele não está copiando. Ele, sério, diz que está com um problema na mão, devido a um acidente na fábrica e que Maria está copiando para ele. S. aceita a desculpa. Ele me vê observando a conversa e pisca para mim, dando a entender que conseguiu enrolar a professora.

S. começa a explicar a matéria: a explicação se baseia no resumo que está no quadro. Não desperta a atenção da turma. Todos estão calados, mas poucos prestam atenção no que ela fala: continuam a copiar, desenham, ficam quietos, ouvem música.

S. faz a chamada pelos números da lista. Soa o sinal avisando o fim da aula.

S. se despede, dizendo que continua a explicação na 3ª aula daquele mesmo dia. O horário é significativo: quatro aulas de 40 minutos cada. Nesse dia, os alunos terão geografia, educação artística, geografia, matemática. Chamou-me a atenção o fato de S. não tocar no assunto do eclipse, que ocorreria naquela noite.

Essa aula servirá de modelo ao fazermos algumas considerações. Num primeiro momento, observar a sala de aula é constatar o óbvio, a "chatice" de uma rotina asfixiante, onde pouca coisa muda. O que é uma sala de aula? Uma turma de alunos, uns interessados e bem comportados, outros nem um pouco interessados, em constante bagunça. Os professores, uns mais envolvidos que outros, mais criativos ou tediosos. Os processos terminam sendo muito parecidos: ensinar a matéria. Mas se apurarmos o olhar, por trás dessa aparente obviedade, existe uma dinâmica e complexa rede de relações entre os

alunos e destes com os professores, num processo contínuo de acordos, conflitos, construção de imagens e estereótipos, num conjunto de negociações, onde os próprios atores, alunos e professores, parecem não ter a consciência da sua dimensão. Essa rede aparece como relações naturalizadas, óbvias, de qualquer sala de aula.

Um aspecto que chama a atenção são os papéis de aluno e de professor. Esses papéis não são dados, mas sim construídos, nas relações no interior da escola, onde a sala de aula aparece como o espaço privilegiado. Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com a escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É um diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menor proximidade: o "bom aluno", o "mau aluno", o "doidão", o "bagunceiro", o "tímido", o "esforçado". Concorre para essa escolha a tradição que a própria escola, e seus professores, mantêm, relacionada com uma concepção de aluno, naquele espaço. Em cada situação, a turma vai lançando mão desses elementos do imaginário escolar e os reelabora a partir da situação específica de cada um. A construção do papel desses jovens, como alunos, vai se dando, assim, na concretude das relações vivenciadas, com ênfase na relação com os professores. É esse mesmo entrecruzamento de modelos que constrói os diferentes "tipos" de professores e demais sujeitos da escola.

Na relação entre professor e aluno, existe um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando, desvalorizando. Dessa forma, a turma, como um todo, e os alunos, em particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem. Nessa construção de imagens e estereótipos, mesmo sendo fruto das relações entre alunos e professores, o discurso e a postura destes têm uma influência muito grande, interferindo diretamente na produção de "tipos" de alunos e da própria turma.

Uma turma pode ser "bagunceira" ou "fraca" para uns professores e não o ser para outros, mas certamente isso interfere na autoimagem, e ela pode assumir de fato o "tipo" ou abrir o conflito com o professor. Na escola observada, por exemplo, os professores comparavam duas turmas de 8ª série, uma delas considerada pior que a outra. Falavam disso constantemente, quando havia algum problema, quase sempre ligado à disciplina. Os alunos, quando se referiam a essa imagem negativa, expressavam um certo ressentimento, quase a dizer que se sentiam rejeitados. Assim, cada turma pode ter uma especificidade em relação às demais. E mais, com cada professor pode ter uma reação diferenciada, dependendo da forma como se constroem as relações.

É significativo também que, nesse jogo de papéis, as imagens criadas quase sempre se refiram a um dos aspectos cognitivos (bom e mau aluno, inteligente e preguiçoso, responsável e irresponsável etc.) e aos comportamentos em sala, expressão da lógica instrumental, que, como vimos anteriormente, representa o aluno reduzido a sujeito cognoscente, mas de forma mecânica.

Nessa criação de imagens e papéis, onde geralmente se expressam com mais clareza os preconceitos e racismos existentes nas relações, são comuns imagens ligadas à cor ou à raça, e mesmo a questões sexuais, com ênfase no homossexualismo e na prostituição.

De uma forma ou de outra, a construção dessas autoimagens interfere, e muito, no desempenho escolar da turma e do aluno, refletindo também no seu desempenho social, em outros espaços além da escola. Existe uma dimensão educativa nas relações sociais vivenciadas no interior da instituição, nesse processo de produção de imagens e estereótipos, que interfere na produção da subjetividade de cada um dos alunos, de forma positiva ou negativa. Um jovem, taxado de "mau aluno", assumindo ou não o estereótipo, tende a se ver assim e se deixar influenciar por esse rótulo, que se torna um elemento a mais na produção de sua subjetividade. Aliado a outros fatores, como as repetências constantes (numa turma de 26 alunos, 18 já tinham tomado pelo menos uma bomba), ou a desqualificação no trabalho, contribui, no seu conjunto, para produzir, no caso desses jovens trabalhadores, uma subjetividade inferiorizada.

Um segundo eixo de questões se refere ao cotidiano das aulas e à relação com o conhecimento. No dia a dia das relações entre professor e alunos, parecem existir dois mundos distintos: o do professor, com sua matéria, seu discurso, sua imagem, e o dos alunos, com sua dinâmica própria. Os dois mundos às vezes se tocam, se cruzam, mas, na maioria das vezes, permanecem separados.

Para boa parte dos professores, não todos, é verdade, a sala se reduz a uma relação simples e linear entre eles e seus alunos, regida por princípios igualmente simples. Como descrevemos, no início deste trabalho, os alunos são vistos de forma homogênea, com os mesmos interesses e necessidades, quais sejam, o de aprender conteúdos para fazer provas e passar de ano. Cabe, assim, ao professor ensinar, transmitir esses conteúdos, materializando o seu papel. O professor parece não perceber, ou não levar em conta, a trama de relações e sentidos existentes na sala de aula. O seu olhar percebe os alunos apenas enquanto seres de cognição, e, mesmo assim, de forma equivocada: sua maior ou menor capacidade de aprender conteúdos e comportamentos; sua maior ou menor disciplina.

Imerso nessa visão estreita da educação, dos processos educativos, do seu papel como educador e sobretudo do aluno, o professor não percebe a dimensão do conjunto das relações que se estabelecem ali

na sua frente, na sala de aula. Deixa, assim, de potencializar a aprendizagem, já em curso, de uma das dimensões humanas, ou seja, do grupo, das relações sociais e seus conflitos.

Diante da aula, a pergunta imediata poderia ser: quais são os objetivos desta unidade? Qual a relação que existe com a realidade dos alunos? O que e em que este tema acrescenta algo ou é importante para cada um deles? Em nenhum momento, a professora ou qualquer outra pessoa explicitou os objetivos específicos da matéria que está ensinando. O professor não diz e os alunos também não perguntam. Parece que a resposta está implícita: o conhecimento é aquele consagrado nos programas e materializado nos livros didáticos. O conhecimento escolar se reduz a um conjunto de informações já construídas, cabendo ao professor transmiti-las e, aos alunos, memorizá-las. São descontextualizadas, sem uma intencionalidade explícita e, muito menos, uma articulação com a realidade dos alunos. No caso desses conteúdos, por exemplo, os jovens são "bombardeados" constantemente pela indústria cultural, com elementos da cultura americana: roupas, gírias, atividades de lazer etc. Não seria o caso de estabelecer relações entre as duas realidades? De analisar essas relações, a partir do que os próprios alunos já sabem sobre aquele país? O que se questiona não é tanto o conteúdo escolar em si, apesar das muitas aberrações existentes, mas a forma como é entendido e trabalhado pelo professor. Da maneira como está posto, o conhecimento escolar deixa de ser um dos meios através dos quais os alunos podem se compreender melhor, compreender o mundo físico e social onde se inserem, contribuindo, assim, na elaboração de seus projetos. Também podemos nos perguntar se a escola, mais do que enfatizar a transmissão de informações, cada vez mais dominadas pelos meios de comunicação de massa, não deveria se orientar para contribuir na organização racional das informações recebidas e na reconstrução das concepções acríticas e modelos sociais recebidos.

Os professores, na sua maioria, presos que estão a esta forma de lidar com os conteúdos, deixam de se colocar como expressão de uma geração adulta, portadora de um mundo de valores, regras, projetos e utopias a ser proposto aos alunos. Deixam de contribuir no processo de formação mais amplo, como interlocutores desses alunos, diante das suas crises, dúvidas, perplexidades geradas pela vida cotidiana.

Cabe perguntar: está havendo, nesse caso, um processo de aprendizagem? Se levarmos em conta a noção de aprendizagem significativa, a resposta é não. Na concepção desenvolvida por Salvador (1994), o aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim,

estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno.

E aqui retomamos a discussão sobre a diversidade cultural. Tanto a Antropologia quanto a Psicologia e a Linguística, entre outras áreas das Ciências Sociais, já constataram a relação íntima existente entre a cultura de origem, os sentimentos e emoções e as suas expressões ou, em outras palavras, a relação íntima entre a construção de um universo simbólico e a dimensão cognitiva, como evidencia Basil Bernstein (*apud* VELHO, 1987, p. 28.). Este autor mostra também que a cognição se expressa nos diferentes usos da linguagem, relacionando-a às diferenças de classes sociais: "A receptividade a uma forma particular de estrutura da língua determina a maneira como são construídas as relações com os objetos e a orientação para uma manipulação própria das palavras." Quando afirmamos a existência de uma diversidade cultural entre os alunos, implica afirmar que, numa mesma sala, podemos ter uma diversidade de formas de articulação cognitiva.

Dessa forma, para a aprendizagem se efetivar, é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como um sujeito sociocultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo são mediadores no processo de ensino e aprendizagem.

Além da postura pedagógica dos professores, cabe também nos perguntarmos pela qualidade dos conhecimentos, dos conteúdos ministrados na escola. O que observamos, em grande parte das aulas assistidas, das mais diferentes matérias, é que o que é oferecido aos alunos é uma versão empobrecida, diluída e degradada do conhecimento. A falta de acesso dos alunos a um corpo de conhecimentos significativos, com coerência interna, que possibilite um diálogo com sua realidade, aliada a uma postura pedagógica estreita, pode ser uma das causas centrais do fracasso da escola, principalmente daquela dirigida às camadas populares.

Vista num outro ângulo, a aula, para os alunos, parece ser uma provação necessária para atingir a meta, que é ter notas para passar de ano. O que dá sentido e motivação são as notas, os possíveis pontos que vão ganhar com cada uma das atividades passadas pelo professor. Nosso período de observação foi o 4º bimestre, e as conversas dominantes entre os alunos eram a respeito dos pontos necessários para passar em cada uma das matérias, aquelas em que precisavam mais ou menos e – felicidade – aquelas nas quais não precisavam de nenhum ponto. Nesses casos, nem era mais necessário frequentar as aulas. O conteúdo é encarado como um meio para o verdadeiro fim: passar de ano. E a escola também tende a se tornar meio para outro fim: o diploma e, com ele, a esperança de um emprego melhor, ou uma certa estabilidade ocupacional.

Se os alunos têm essa percepção das aulas e dos conteúdos é porque ela, assim, veio sendo construída nas experiências escolares. Mais do que

"alienação" dos alunos, como muitos professores gostam de afirmar, é fruto da própria cultura escolar. Mas no cotidiano da sala de aula, mesmo tendo esses objetivos, os alunos vão produzindo estratégias próprias, para suportar a "chatice necessária" das aulas. O que parece mesmo ajudar a passar o tempo são as conversas e brincadeiras, o ritmo alternado de concentração e desconcentração. A intensidade e o grau de envolvimento nas aulas vão depender do papel que se assume como aluno. Na sala, há desde aqueles que não dão uma palavra, ficando quietos praticamente todo o período, até os que não param ou que ficam escutando rádio pelo *walkman*.

Os estudantes tendem a criar um mundo próprio, mais ou menos permeável, dependendo de cada professor e da relação que ele cria com a turma. Poucos conseguem tocar efetivamente a turma. Nesse sentido, ficam reduzidas as possibilidades educativas. O cotidiano evidencia a pouca ênfase na criação de hábitos necessários ao trabalho intelectual. Os professores não conseguem (e muitas vezes não pretendem) disciplinar minimamente os alunos, por exemplo, na atenção, na concentração. Nas aulas, não estimulam o exercício das capacidades de abstração, de questionamento, de articulação entre fatos etc. Em suma, não há uma intencionalidade naquilo que seria uma das funções centrais da escola, que são as habilidades básicas necessárias ao processo de construção de conhecimentos. Parece que o que é aprendido, neste nível, o é individualmente, sem uma intencionalidade, por parte dos professores ou da escola.

Junto a essa dimensão do conhecimento, um outro elemento fundamental na escola são as atividades extraclasse. O próprio nome já indica que são atividades realizadas fora dos marcos do que são considerados efetivamente pedagógicos. Talvez por isso mesmo, nelas o prazer e o lúdico são permitidos. Nessas atividades, nem todos os alunos, e muito menos o conjunto dos professores, participam. São momentos em que fica mais explícita a noção de uns e outros a respeito da escola, sua função, suas dimensões educativas. Para muitos alunos, e também professores, as atividades extraclasse são perda de tempo, "penduricalhos" pedagógicos, que pouco acrescentam à dimensão educativa central, que é a transmissão de conteúdos, o "ensino forte", no dizer de muitos alunos.

Presenciamos um desses eventos, a festa do *Halloween*, coordenada pelas professoras de Inglês, Português e Educação Artística. Cada turma teve de preparar alguma atividade para apresentar, à noite, além de contribuir na confecção da ornamentação: vampiros, aranhas e morcegos de cartolina. A preparação se deu em uma semana, mudando o clima da escola, de um cotidiano monótono, para uma excitação significativa. Durante a semana, o recreio era o momento em que cada turma ensaiava sua apresentação e, nas aulas, os alunos se organizavam. No dia, a comunidade lotou o anfiteatro, evidenciando uma predisposição a participar de atividades culturais.

As apresentações, na sua maioria, foram coreografias coletivas de dança. Era visível o envolvimento e interesse de boa parte dos alunos. O fato de uma turma produzir uma coreografia, ensaiar, dividir responsabilidades, brigar com aqueles que não queriam se envolver, produzir as fantasias, ficar tensa na véspera da apresentação, apresentar e ser aplaudida, é uma experiência educativa intensa. Não deixa de significar um resgate da capacidade de criar, de expressar, de potencializá-las que quase nunca são estimuladas no cotidiano desses jovens.

Ao mesmo tempo, chama a atenção o fato de a escola não aproveitar desses momentos e situações para ampliar seu trabalho educativo, relacionando tais ações ao cotidiano da sala de aula, aos conteúdos, ampliando o acesso dos alunos aos bens e expressões culturais. O que foi apresentado foi criação apenas dos alunos, sem nenhuma orientação ou acréscimo por parte dos professores. Apesar de aqueles professores, que promoveram a festa, trabalharem de alguma forma com o tema em suas aulas, havia uma desconexão entre o conteúdo da sala e o extraclasse. Mas, mesmo com esses limites, uma atividade como essa aponta para a riqueza pedagógica dessas situações, contribuindo, através do prazer, para o reforço da autoestima, do sentimento de ser criativo, para o fortalecimento do sentimento de grupo entre os alunos e os professores. Aponta também para o potencial da escola como um espaço de cultura e lazer para o próprio bairro.

Um último aspecto a ser analisado diz respeito à estrutura da escola. A forma como a escola se organiza, como divide os tempos e espaços, pouco leva em conta a realidade e os anseios dos alunos. Há aí um deslocamento: a escola parece se organizar para si mesma, como se a instituição em si tivesse algum sentido. Exemplo claro desse deslocamento é o horário de início das aulas. Se grande parte dos alunos dessa escola são trabalhadores, iniciar as aulas às 18:30h irá resultar em não menos de 50% de infrequência diária no primeiro horário. Isso evidencia a falta de sensibilidade de colocar a organização da escola em função daqueles que são sua razão de existir, ou seja, os alunos.

Finalizando, viemos construindo, ao longo deste texto, um determinado olhar sobre a instituição escolar, apreendida enquanto espaço sociocultural. Nesse sentido, buscamos apreender alunos e professores como sujeitos socioculturais, ou seja, sujeitos de experiências sociais que vão reproduzindo e elaborando uma cultura própria. Na escola, desempenham um papel ativo no cotidiano, definindo de fato o que ela é, enquanto limite e possibilidade, num diálogo ou conflito constante com a sua organização. Portanto, viemos definindo a escola como uma instituição dinâmica, polissêmica, fruto de um processo de construção social.

Nessa ótica, ressaltamos aspectos e dimensões presentes no cotidiano escolar, que muitas vezes nos passam despercebidos, aparecem

como "naturalizados" ou óbvios, que nada acrescentam aos "objetivos educacionais". Buscamos desvelar como os atores lidam na escola com o espaço, o tempo e seus rituais cotidianos. Concluímos que os atores vivenciam o espaço escolar como uma unidade sociocultural complexa, cuja dimensão educativa encontra-se também nas experiências humanas e sociais ali existentes. Os alunos parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos que geralmente a Pedagogia desconsidera: os momentos do encontro, da afetividade, do diálogo. Independente dos objetivos explícitos da escola, vem ocorrendo no seu interior uma multiplicidade de situações e conteúdos educativos, que podem e devem ser potencializados. É fundamental que os profissionais da escola reflitam mais detidamente a respeito dos conteúdos e significados da forma como a escola se organiza e funciona no cotidiano.

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas pode contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural, e no aprimoramento de sua vida social.

Tornam-se necessários a ampliação e o aprofundamento das análises que, como esta, buscam apreender a escola na sua dimensão cotidiana, apurando o nosso olhar sobre a instituição, seu fazer e seus sujeitos, contribuindo assim para a problematização da sua função social.

(Texto extraído de: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Vicente. Educação e violência: reflexões preliminares. In: ZALUAR, Alba. *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Regis. *Sala de aula*: que espaço é este? Campinas: Papirus, 1986.

CANCLINI, Nestor Garcia. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DAYRELL, Juarez T. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 15, p. 21-29, jun. 1992.

DURHAM, Eunice. Cultura e ideologia. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 71-89, 1984.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

ENGUITA, F. Mariano. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 1, p. 108-133, jun. 1990.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura*: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola*: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. São Paulo: Vozes, 1991.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata, 1994.

SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

SILVA, Tomás Tadeu. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

THOMPSON, Edward P. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona: Crítica, 1984.

VELHO, Gilberto; CASTRO, Eduardo Viveiros. O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas. Artefato n. 1, *Jornal de Cultura do Estado do Rio de Janeiro*, p. 4-9, 1978.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose*: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ANEXO 3

Os professores como sujeitos socioculturais

Inês Castro Teixeira

Nos espaços da escola, em especial nas salas de aula, rodeados de alunos, estão os professores e professoras. Personagens de antigo e singular ofício. Atores sociais de grande visibilidade.

Elogiados e criticados, aceitos e questionados, aparecem das conversas miúdas de crianças, adultos e jovens aos noticiários da grande imprensa. Quem não conhece um professor? Quem não se lembra de uma professora?

Protagonistas de passados e presentes enredos, de próximas e distantes memórias, o professorado tem vivido, no Brasil, distintos percursos e experiências, inseridos nas estruturas e processos históricos mais amplos da formação social brasileira.

Em Minas, na República, vimo-los transitar das "casas de escola" aos grupos escolares. De preceptores – "homens de bem" que ensinavam as primeiras letras aos filhos das elites, em suas próprias casas ou nas das famílias que os contratavam – tornaram-se funcionários públicos. Reunidos sob um mesmo teto, foram, então, submetidos a uma única organização, direção e ao controle estatal sobre seu trabalho.

No ensino privado, diferentemente, passaram da "escola-casa" – seminários e internatos de padres e freiras ou de missionários protestantes – à escola-empresa. Aqueles educandários de religiosos e missionários que se confundiam com casas de família – onde mestres e discípulos não apenas ensinavam e aprendiam, mas residiam, em ambiente escolar doméstico-familiar – transformaram-se nos estabelecimentos escolares burocrático-mercantis dos dias atuais.

Uma trajetória contextualizada na história do sistema educacional brasileiro, nas últimas décadas, apresenta grande expansão numérica, ao lado de acentuada diversificação e racionalização técnico-administrativa. Essas circunstâncias resultaram na ampliação dos corpos

docente e discente das denominadas escolas de massa, em alterações na organização do trabalho escolar e em novo perfil e identidade do magistério.

O professor-sacerdote vai cedendo lugar ao trabalhador do ensino da escola pública e particular, que, mais recentemente, invade a cena do social em movimentos reivindicatórios de grande vulto, aumentando ainda mais sua visibilidade.

No curso dessas mudanças, emergem outras significações e expectativas acerca da Educação e do magistério, delineando-se novos sentidos e representações sociais sobre a condição docente.

Mas quem são afinal os professores? O que constitui a condição docente? Como compreendê-la? Ou ainda, que traços singularizam os professores perante outros grupos sociais?

Aqui está uma perspectiva de análise dessas questões configurando-se um certo olhar sobre os professores, entendidos como sujeitos socioculturais. Pretende-se apresentar os elementos que constituem os sujeitos como seres socioculturais e sua singularidade na condição docente. Contudo, antes de iniciar essa discussão, algumas ideias devem ser acentuadas.[1]

ALGUNS PRESSUPOSTOS

Como todos os fenômenos e realidades sócio-históricas, ou como tudo o que é humano, os professores são um "dado-dando-se", qual seja, ser professor é estar sempre se fazendo, num permanente constituir-se.

Os professores exercem sua atividade e se constituem como tal em contextos sociais e históricos, dimensionados em estruturas, instituições e processos resultantes das escolhas e contingências da ação humana. Contextos de factividade e potencialidade, de limites e horizontes, de temporalidade. Estar hoje professor no Brasil é diferente, comparando-se ao século passado, como também o será em momentos futuros. Professores são contemporâneos de seu próprio tempo e contexto, como também são memória.

Seu fazer e pensar, seus saberes e representações não emergem no vazio, mas em espaços macro e microssociais, fluentes em tempos históricos de curta, média e longa duração. Realidades fundadas em dimensões materiais e simbólicas, presentes como matrizes de significação e como ressignificação, construídas nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos, no cotidiano de suas vidas. Experiências tecidas no mundo vivido, marcadas pela temporalidade.

O professorado é uma categoria social notadamente heterogênea, envolvendo pessoas vivas e reais – com atributos de gênero, cor, idade,

[1] Reconhecemos que este trabalho passa por alguns conceitos importantes sem discuti-los ou aprofundá-los. Não o fizemos porque consideramos desnecessário fazê-lo mediante seu caráter e finalidade.

visões de mundo, dentre outros. Pessoas com múltiplas e comuns experiências, em vista de tais distinções e pelo fato de estarem em uma rede educacional ou outra, em um ou outro tipo de escola, em determinadas regiões de uma cidade, nos vários ramos e graus de ensino, por exemplo. Esses atributos pessoais e as particularidades da instituição escolar matizam a experiência e identidade docentes, mesmo diante de seus aspectos comuns – a atividade do magistério e o assalariamento. Nesse sentido, existem professores e professores, professoras e professoras.

Os sujeitos professores não são apenas profissionais. Embora o magistério seja parte significativa de sua experiência e identidade, eles vivenciam em seu cotidiano outras práticas e espaços sociais, como a família, o lazer, a cidade. Muito embora tais universos estejam articulados, apresentam territorialidade, rituais, linguagens e gramaticalidade próprios, ampliando as experiências constitutivas dos sujeitos.

Para se compreender o professorado nas sociedades modernas, realidades complexas, é imprescindível uma análise da escola, *locus* original e cotidiano de sua experiência de trabalho.

As reflexões aqui expostas não pretendem esgotar a temática em questão. Trata-se apenas de uma formulação emergente e inconclusa. Vale ainda destacar que não estamos nos referindo a nenhum grupo de docentes pesquisados. Reiteramos que aqui estão somente formulações teóricas para demarcar um certo olhar, uma abordagem e compreensão da condição docente, independentemente de suas mediações e particularidades em escolas, épocas ou circunstâncias específicas.

SUJEITOS SOCIOCULTURAIS: EXPLICITANDO UMA IDEIA

Parafraseando Jennifer Nias, pode-se afirmar que o professor é um sujeito sociocultural e parte desse sujeito é o professor.[2]

A que nos remete, porém, a ideia de sujeito sociocultural? Que aspectos ou atributos da condição e experiência humana estão contemplados nessa categoria de análise? E ainda, se todos os humanos são sujeitos socioculturais individuais e coletivos, qual a singularidade do sujeito sociocultural professor?

Uma primeira dimensão constitutiva desses sujeitos é sua "corporeidade". O corpo é seu abrigo e condição de existência. Sua possibilidade de experienciar o mundo da vida se dá a partir dessa existência corpórea. O corpo é a maneira pela qual o homem habita o mundo. Nele, a vida se expressa e flui, constituindo o mais concreto e natural equipamento do sujeito.

Inexiste outro modo de estar no mundo senão pela corporeidade, que combina capacidades e dimensões biopsíquicas da espécie humana, tais como a razão, as paixões, a sensibilidade, a sensualidade, a sexualidade,

[2] A formulação original de Jennifer Nias, citada por NÓVOA na apresentação do livro *Vida de professores*, é: "O professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor."

os sentimentos, as emoções, as convicções, as fantasias, os projetos, os desejos.

Pelo seu corpo, o sujeito fala, expressa-se, mostra-se ao outro e faz-se presente no mundo. Ele se apresenta, fazendo-se sentir e enxergar ao outro, da mesma forma que o vê, imagina, percebe e sente.

Ao possibilitar o reconhecimento de si e do outro, a corporeidade permite a sociabilidade humana, envolvendo aspectos que extrapolam o biofísico. Inscreve-se na ordem da sociedade e da cultura, demarcando-se pelos significantes culturais, como bem ilustram os padrões de estética corporal de variados grupos e épocas. No corpo, estão, pois, indissociadas as dimensões orgânica e social do homem, domínios respectivos da natureza e da cultura. (RODRIGUES, 1975.)

A partir dessa existência corpórea, os sujeitos comunicam-se, aproximam-se, afastam-se, conflitam uns com os outros, numa convivência que, significada pela cultura, torna signo o corpo: algo que fala para além do que se vê, prenhe de visíveis e invisíveis sentidos.

Um segundo aspecto a considerar é que os sujeitos socioculturais se constituem historicamente, a partir de sua experiência cotidiana, de seu mundo vivido, inseridos em estruturas, instituições e processos sócio-históricos. Os sujeitos se constroem a partir de sua experiência, num mundo que delimita potencialidades, circunstâncias e limitações. (VELHO, 1986.)

Em suas relações com a natureza e com seus iguais nas tramas da sociabilidade humana, vão-se lapidando. Nesses percursos, acumulam experiências significadas e ressignificadas pela cultura e se hominizam. São processualidades da formação humana, originadas, em última instância, na tensão entre necessidade e liberdade, entre escolhas e contingências, fazendo da aventura humana um constante devenir de produção e reprodução das condições materiais e simbólicas da existência. Trata-se de um dilema com vários delineamentos e equacionamentos, conforme as épocas, os grupos e as sociedades. E de variados contornos para os sujeitos individuais e coletivos, mediante suas fases de vida e lugar social. Um lugar não físico-geográfico, mas que indica a posição que ocupam no mundo, referindo-se ao "modo como alguém está aí sendo e existindo". (ESPÓSITO, 1993, p. 39.)

Sujeitos socioculturais constituem-se, pois, em suas experiências vividas no mundo da vida, pelas quais se fazem a si mesmos e à história humana. Uma história-práxis de sujeitos que são, ao mesmo tempo, sua própria história.

Um outro componente a considerar, indissociado dos demais, refere-se ao fato de que "o sujeito em questão não é o momento abstrato da subjetividade filosófica, ele é o sujeito efetivo, totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros". (CASTORIADIS, 1982, p. 128.)

Em outras palavras, sujeitos socioculturais são seres de sociabilidade e cultura, imprimindo à sua condição natural a marca do humano. Como seres livres, ou melhor, no exercício da liberdade, ultrapassam os comportamentos reativos a fatores internos ou externos, fundando o novo, o inexistente, distinguindo-se dos demais seres vivos e realizando-se como antropos.

Essa sociabilidade é entendida como "um conjunto de relações sociais significativas", como (...) nos lembrava a professora Marilia Sposito. Significações da ordem da cultura, que configuram uma "gramaticalidade social", presente na convivência humana. Na expressão de Geertz (1989), a cultura, entendida como uma "teia de significados", que torna possível a vida em sociedade. Uma invenção mediante a qual os humanos dão sentido, nomeiam, interpretam e organizam sua experiência no mundo.

Assim sendo, a cultura configura um mundo simbólico, que atribui significados, ordena, classifica o visível numa construção imaginária, porém igualmente constitutiva do real, de que se torna parte. Um "mapa" que delimita a forma como se lê, se sente e se experiencia o mundo e a vida, "fazendo dizer as coisas mais do que elas são".

Ao demarcar uma certa maneira de ver, de sentir, de perceber, de compreender, de interpretar e significar o mundo, a cultura define uma certa maneira de ser e de agir, um modo de vida, instaurando a diversidade cultural.

A sociabilidade, por sua vez, imbricada na cultura, é parte constitutiva da sociedade e apresenta variações no curso da história humana. Isto é, as formas de sociabilidade e de organização societária originaram não somente diversidades culturais, mas desigualdades sociais, trazendo ao cerne da sociabilidade e convivência social os conflitos de interesses e as disputas de poder. Nesse quadro, a criação e transmissão de códigos e padrões culturais torna-se um campo de contradições, tensões e embates, pela imposição e hegemonia de significações culturais.

A cultura se inscreve, pois, em relações de força, constituindo-se como poder simbólico:

> ...um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica (...) poder de constituir o dado pela enunciação, de ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo. (BOURDIEU, 1989, p. 9-14.)

De outro lado, sociabilidade e cultura, fenômenos inseparáveis, embora representem "estruturas estruturadas e estruturantes" (BOURDIEU, 1989), são também processualidades históricas resultantes da ação humana. Apresentam continuidades e descontinuidades, contendo significações e ressignificações. (SALHINS, 1979.)

Em razão de seu equipamento biopsíquico, sujeitos socioculturais apresentam ainda outro atributo a se considerar: a linguagem – também inscrita no domínio da cultura. Uma capacidade pela qual eles se expressam e se fazem entender, utilizando-se da palavra, do gesto, das modulações e expressões corpóreas, entre outros símbolos e códigos. Signos e significantes de que fazem uso e que reelaboram em suas relações intersubjetivas, em jogos de sentidos e simbolização de sua experiência e do mundo.

Trata-se de uma comunicação possível pelas estruturas linguísticas interiorizadas nos sujeitos, por eles atualizadas nos atos de enunciação, nas situações discursivas nas quais se produzem "efeitos de sentido". No "mercado de bens linguísticos", quando um sujeito fala ao outro, ele o faz mediante sua avaliação imaginária sobre este outro, sobre seus respectivos lugares e posições de poder e força. Esses fatores indicam o que dizer e como dizer na produção do discurso. (PECHEUX, 1990; BOURDIEU, 1989.)

Observa-se também que a linguagem é um fenômeno plural. Sujeitos socioculturais têm múltiplas linguagens, visíveis em suas várias modalidades de expressão, que se estendem do rigor da linguagem científica, por exemplo, à "liberdade desestruturante da arte". Linguagens que revelam e escondem sentidos, contendo o dizível e o indizível, o dito e o interdito.

No cenário da modernidade, os sujeitos socioculturais experienciam variados espaços da vida social, sendo este um outro importante elemento que os caracteriza.

Transitam dos locais mais íntimos, como o interior da casa onde moram às ruas das cidades. Nesses vários ambientes, têm diversas atividades e papéis sociais que lhes exigem grande plasticidade. Sintetizam e acumulam experiências, como também se fragmentam, podendo constituir tanto quanto destituir e confundir identidades.

Além de vivenciarem a pluralidade dos espaços sociais, esses sujeitos experienciam o tempo, constituindo-se na temporalidade, que representa uma outra de suas características fundantes. Em seu presente, está registrado o pretérito e a possibilidade do futuro. Trata-se de um presente que instaura e interroga o passado e o devir, e no qual se inscrevem histórias e matrizes culturais de um outro tempo.

A experiência interior e exterior do tempo presente desses sujeitos é também lembrança e tradição, e ainda projeto. Nele estão artefatos, equipamentos, costumes e linguagens que persistem para além de sua origem e fabricação. Fatos, feitos, conhecimentos e significações deixadas por seus antecessores, como paisagens que não se despregam, circunscrevendo suas experiências presentes e perspectivas.

Os próprios espaços que percorrem estão impregnados pelo tempo. Na arquitetura, nos objetos e utensílios que compõem seu universo, há

marcas de ordem, fazendo do presente mais que hoje e do sujeito mais que agora, mesmo na volatilidade do mundo moderno.

Sujeitos têm tradições, ancestralidade, matrizes culturais: "pequenas iluminuras do baú de nossa memória coletiva", nas palavras de Antônio Nóbrega.[3]

Sujeitos socioculturais são também seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes raças e etnias. São crianças, jovens ou de mais idade; adeptos de variadas crenças e costumes. Têm desejos, projetos e atribuem variadas significações às suas experiências e ao mundo. Para entendê-los, é necessário considerar esses seus atributos, sejam eles adscritos ou adquiridos, pois tudo isso matiza sua existência e condição.

Um outro componente igualmente relevante do sujeito sociocultural, que o demarca como antropos, é a ética. As processualidades da sociabilidade e da cultura humana exigiram e possibilitaram-lhe esse aprendizado e essa atitude, pela qual o sujeito revela seu caráter nas interações com o outro, balizando sua ação em princípios morais, imprescindíveis à vida coletiva. No exercício da ética, os sujeitos são tratados e se tratam como tal, explicando seus desejos, dizendo suas próprias palavras, responsabilizando-se pelos seus atos, recusando-se à violência mediante o respeito mútuo. (CHAUI, 1990.)

Sujeitos socioculturais são, finalmente, seres de ação, realizando-se como seres livres e de vida ativa, inseridos no mundo por suas palavras e atos, palavras que são comunicação e revelação. Coexistindo no mundo, neste "estar entre os homens", os sujeitos se fazem seres políticos. Sua ação é ação política, na qual está dada a possibilidade do sempre começar algo novo, a "natalidade", na expressão de Arendt (1989). O começar de novo que exprime, de um lado, a liberdade humana presente na ação política e, de outro, a possibilidade de fundar a *res publica*, ultrapassando os parâmetros da liberdade moderna e privada da não interferência para realizar a vocação humana da liberdade pública de participação democrática. (ARENDT, 1989.)

Em seu percurso histórico como seres de ação política, mais precisamente no mundo moderno, os sujeitos conquistaram, ainda, uma nova condição: de cidadãos. Tornaram-se portadores de direitos sociais, políticos e civis, embora, para milhares deles, isso exista apenas formalmente. De qualquer modo, há direitos instituídos a serem exercidos e os novos a serem criados. Nesse sentido, a cidadania contempla a existência de direitos já conquistados e a criação de novos, abrindo-se à história. (CHAUI, 1990.)

Sujeitos socioculturais são, portanto, seres de múltiplas dimensões e determinações, constitutivas e potencializadoras de sua experiência e

[3] Antônio Nóbrega, dramaturgo e ator brasileiro contemporâneo, referiu-se, com essas palavras, à sua obra denominada *Figural*, na qual o autor tematiza e apresenta, em teatro, alguns arquétipos da cultura brasileira, segundo suas afirmações à imprensa nacional (1995).

historicidade. Por isso, exigem um olhar sensível, amplo e acurado, que considere todos os aspectos, virtualidades e "movimentos" inscritos em sua condição. Só assim será possível compreendê-los, ou, mais exatamente, penetrar em seus mistérios.

DISCUTINDO A SINGULARIDADE DO SUJEITO SOCIOCULTURAL PROFESSOR

Passando à discussão dos elementos que singularizam o sujeito sociocultural professor, três ordens de circunstâncias devem ser analisadas: a relação professor-aluno, a instituição escolar e seus desdobramentos sobre a condição docente e a especificidade do tempo na vida do professor. Vejamos cada uma delas.

1. A relação professor-aluno: demarcação primeira da condição professor

Um primeiro aspecto que demarca a especificidade do sujeito sociocultural refere-se à relação professor-aluno, relação mediada pelo conhecimento. Professores constituem-se e identificam-se como tais a partir de suas relações com seus alunos. E estes, de igual forma.

O professor, estando no lugar de quem deve ensinar, transmitir conhecimento, apresentar e interrogar o mundo. E o aluno, no lugar de quem recebe o ensinamento, de quem deve ser iniciado nos caminhos do conhecimento, partilhando a memória cultural de seu grupo.

Embora outros adultos e instituições dividam com os docentes essa responsabilidade, ela é sua tarefa específica e exclusiva. Além disso, o professorado exerce seu ofício em um espaço próprio, a escola, sejam quais forem suas configurações particulares.

Trata-se, pois, de uma relação face a face, em cotidianos de convivência na instituição escolar, um ambiente destinado aos processos didático-pedagógicos. Espaço programado para esse fim, no qual professores e alunos se encontram por longos períodos, existindo entre eles proximidade pessoal e físico-geográfica, diferentemente de outros ambientes e interações humanas. Não raro eles se encontram diariamente, durante meses e anos, embora isso ocorra em função das contingências e não de suas escolhas.

Esses caracteres por si só demarcam o forte empenhamento humano de que tais relações se revestem, evidenciado nas trocas, nos conflitos e intimidade entre docentes e discentes.

São relações de troca, no sentido de que, deliberadamente ou não, em seus encontros e desencontros, professores e estudantes aprendem. Há sempre uma circulação de conhecimentos formais e sistemáticos, de que os primeiros são titulares, como também de saberes da vida cotidiana, das formas e conteúdos culturais, de que

os alunos são igualmente portadores. Essa troca de conhecimentos permeia as relações discípulo-mestre, aproximando-os e afastando-os, tensionando-os e desafiando-os. Observa-se também, nessas trocas, aspectos de gratuidade e dádiva, não no sentido do sacrifício, do magistério-sacerdócio, mas do que se oferece espontaneamente, sem cálculos utilitários, pelo calor e deferência humanos, fugindo à racionalidade instrumental.

São também relações de conflito e de tensão, visto que professores e alunos ali estão em distintos lugares e posições de poder, quando não distanciados por suas faixas de idade, por diferenças de origem e localização social, pertencimento étnico, diversidade de linguagens, de *habitus*. Diferenças que atravessam suas relações e que resultam na diversidade de percepções, sentidos, expectativas e interesses trazidos e confrontados no convívio escolar. Isso porque, nos dois polos dessa relação, há sujeitos, universos socioculturais e biográfico-pessoais, seres de desejo e história. Sujeitos não apenas singulares, mas únicos.

E por que são também relações de intimidade? Aqui se observa o gesto e a palavra não programados, enredando professor e aluno numa convivência impregnada de calor humano, de sentimentos e não apenas estabelecida em funções e papéis sociais.

Essa intimidade transparece na espontaneidade presente em situações corriqueiras, em que as palavras e gestos estão mais soltos. Na verdade, a proximidade e convivência cotidiana faz surgir uma certa liberdade e acolhimento mútuo entre professores e alunos. Há momentos em que as teias e tons de suas relações extrapolam os conteúdos e normas escolares, escapando aos figurinos e regulamentação. Nesse sentido, sua convivência caracteriza-se também por uma certa imprevisibilidade. Nem sempre uma aula é o que dela se espera... Nem sempre é possível cumprir tudo o que estava programado... Alunos e professores podem surpreender-se uns aos outros...

Observa-se, ainda, que essa intimidade das interações pedagógicas pode estar velada e subjacente aos rituais do cotidiano escolar, claramente visível, ou predominar em algumas situações, como bem ilustram os momentos da lida cotidiana em que professores e estudantes se enlaçam em risos soltos e brincadeiras muito à vontade. Em conversas informais, em comemorações e festividades cujo tom é a informalidade. Nesses contextos, eles se falam livremente, contam coisas de suas vidas, fazendo-se ouvir e sentir como pessoas vivas, de sentimentos e emoções. Ocasiões em que melhor se enxergam e se sentem como gente.

O que estamos destacando é essa forte marca de envolvimento humano e de afetividade constitutiva das relações pedagógicas, pois nelas estão sujeitos, em próximo e frequente convívio. Pessoas postas em situações que envolvem calor e sentimento humano, seja de bem-estar e benquerer ou de mal-estar e malquerer. De aceitação e alegria, ou de recusa e repulsa.

De positividade ou negatividade ou tudo isso junto, misturado, variando conforme os contextos. O que se constata, contudo, é que dificilmente haverá frieza ou indiferença de um para com o outro.

Paralelamente a essa demarcação e exigências de empenhamento humano presentes na relação professor-aluno, observa-se seu forte conteúdo ético, político e ideológico. As questões e processualidades envolvidas na educação e no ensino-aprendizado colocam em pauta juízos de valor e finalidades que as norteiam.

O que ensinar, por que isso e não aquilo, desta ou daquela forma? Para que educar, que tipo de homens e mulheres formar, para qual sociedade? Que princípios devem pautar a conduta humana, as relações professor-aluno e práticas escolares? Quais as responsabilidades e funções da educação formal e de seus profissionais na vida social? Essas interrogações, entre outras, são dilemas de fundo nos processos pedagógicos, exigindo escolhas e decisões de caráter valorativo, ético e ideológico, que fazem da docência um ato eminentemente político.

2. As marcas da escola na condição professor(a)

A segunda ordem de circunstâncias que singulariza a condição docente relaciona-se ao *locus* específico de exercício do magistério: a escola. Embora não a situemos como objeto de nossa análise neste trabalho, conforme registramos na introdução, devem-se acentuar algumas ideias no sentido da importância da instituição escolar e de suas implicações para os professores, tendo em vista sua função socializadora e credencialista (a escola qualifica e diploma os indivíduos). Esse caráter e atribuições escolares resultam em demandas e críticas a ela dirigidas pela sociedade civil e pelo Estado, que repercutem diretamente sobre o professorado. Demandas que traduzem o imaginário social e expectativas acerca da escola e do magistério, dentre as quais se destaca a ideia da instituição escolar como veículo de ascensão social. Por essa e outras razões, a escola está muito presente na vida de milhares de famílias, que lhe conferem a responsabilidade pela educação de seus filhos, sabendo que não faltará à sua atribuição. Disso resulta um permanente acompanhamento e avaliação da instituição escolar por parte das famílias, além das autoridades e órgãos de política educacional. Os professores ficam, então, vulneráveis a tais circunstâncias, contrariamente a outros segmentos profissionais de menor visibilidade, deixados mais à deriva. De outra parte, a organização e dinâmica internas à escola, somadas à natureza da atividade pedagógica, também conferem singularidade ao professor, impondo-lhe as tarefas extraclasse, por exemplo. Esse fator delimita seu tempo e modo de vida, inexistindo em outras atividades que prescindem de serviços fora do local de trabalho.

3. Os contornos do tempo na vida do(a) professor(a)

Associada à natureza do trabalho pedagógico e à dinâmica e funcionamento da instituição escolar, está a maneira como o professorado

vivencia seus tempos e espaços de trabalho e não trabalho, a qual indica uma terceira ordem de circunstâncias que o caracterizam.

O tempo na vida do professor é uma experiência muito singular.

Analisando sua dimensão de identidade, isso é claro em vários aspectos. Pelo fato de sua remuneração depender de seu número de aulas ou do regime de trabalho, ambos com certa flexibilidade, e diante dos baixos valores da hora aula e dos contratos de regime, o docente é impelido a ampliá-los. Assume um segundo contrato, aumenta sua carga de aulas e turmas, procura mais escolas para lecionar, como um meio de elevar seu rendimento mensal. Esse quadro de milhares de professores os diferencia dos demais assalariados e segmentos profissionais, contratados para uma única jornada, com horas fixas.

Seu período na escola caracteriza-se, ainda, em centenas de casos, por uma grande dispersão entre diversas séries, cursos, disciplinas, tipos de escolas e alunado, num corre-corre entre uma instituição e outra, entre uma e outra sala de aula, exigindo-lhe flexibilidade pessoal para lidar com realidades díspares.

Além disso, muitos preenchem seus horários, teoricamente vagos, com outras tarefas. Programam aulas particulares e turmas extras, ou ainda cursos de especialização em férias e fins de semana, ocasiões em que estarão ministrando ou assistindo aulas. Outros completam seu orçamento com atividades como a de um pequeno comércio a partir da própria escola.

Estes são os contornos do tempo de trabalho visível e mensurável que aparece na rotina do professor, contabilizado e reconhecido pelas instituições, embora parcialmente remunerado.

Um segundo aspecto que caracteriza sua experiência do tempo refere-se àqueles períodos rotineiros de trabalho fora da escola. Este é um tempo "invisível", embora seus resultados sejam esperados em datas determinadas. São horas a fio em que ele se desgasta em estudos, preparação e avaliação das atividades didático-pedagógicas, parte substantiva de seu dia a dia. Essa é uma característica marcante do trabalho docente, comparando-se a outros profissionais que concluem suas atividades quando "se encerra o expediente".

As tarefas extraclasse trazem consigo uma outra implicação, pois geralmente são feitas em casa. O professor traz serviços da escola para a casa – espaço da vida privada e descanso. Prolonga suas atividades profissionais na esfera doméstico-familiar, que, não raro, poderá ser invadida também por telefonemas e contatos com alunos e seus familiares, por editoras e outros que o procuram para assuntos de trabalho.

Paralelamente, em virtude de sua convivência com os estudantes, os professores ficam em sua memória. Assim, mesmo nas grandes cidades, são reconhecidos por eles nos cinemas, *shoppings*, bares e outros locais

públicos onde comumente se encontram, gerando um clima de assuntos de trabalho, além de comprometer novamente a privacidade docente.

Considerando que esses contornos do tempo se dão numa atividade com grande contingente de mulheres, há outras nuances a destacar.

É um malabarismo. Elas têm que equilibrar, em horas cronometradas, as tarefas da escola e da casa, num tempo já escasso para os afazeres e responsabilidades "femininas". Afazeres que contêm, além dos serviços domésticos, a "administração" das queixas, relações e conflitos familiares, somados às culpas e dramas interiores pelo que ficou malfeito ou que se deixou de fazer.

Há, porém, o reverso das coisas, quando professores e professoras reinventam seu tempo até então controlado por interesses alheios. Individual ou coletivamente, organizada ou espontaneamente, visível ou silenciosamente, prolongam os intervalos entre as aulas, os recreios e cafezinhos, ou alteram todo o calendário escolar em consequência das greves, para citar alguns exemplos. Momentos de redefinição "identitária" e simbólica do tempo. Na alquimia das práticas de resistência, tomam nas mãos o seu tempo, que passa da obediência à autonomia e à recusa.

O tempo é, assim, sua vida em movimento, desenhando-se e redesenhando-se nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos. É imprevisibilidade e tensão, podendo conter, em seu fluxo, o estabelecido tanto quanto o inédito.

Vê-se, pois, que os contornos de seu "tempo identitário" – tempo do calendário, mensurável pelos dias, anos, estações e luares – está impregnado de significações de um "tempo imaginário" – o tempo do representar social de um fazer social. Duas dimensões diferentes, obrigatórias e indissociáveis da instituição social do tempo, que mantêm uma

> relação de inerência recíproca ou de implicação circular (...) O tempo só é "tempo" porque é referido ao tempo imaginário que lhe confere significação de "tempo"; e o tempo imaginário seria indefinível, irreferível, inapreensível – não seria nada fora do tempo identitário. (CASTORIADIS, 1982, p. 247.)

Todavia, que outras significações se imprimem nesse tempo imaginário dos professores? Como eles representam suas longas lidas no magistério? Estas são questões para se investigar. Por ora, fazemos apenas algumas considerações.

De um lado, tais significações constituem e são constituídas na experiência cotidiana, no tempo do "fazer social": "tempo que deve ser instituído a fim de que o fazer social seja possível, o tempo no e pelo qual esse fazer existe, o tempo que esse fazer faz existir". Um tempo, porém, inseparável do "representar social" (CASTORIADIS, 1982, p. 247). De outro, há também as marcas da temporalidade, pois não se

restringem às experiências do agora. Há todo um acúmulo e impregnações do passado que insistem em ficar à nossa frente.

Há que considerar igualmente a não homogeneidade das significações do tempo no conjunto dos professores, ou mesmo nas experiências individuais, em vista de suas múltiplas vivências imprimindo-lhes diversas conotações.

Suas significações do tempo podem variar em grande escala. O magistério costuma ser para alguns um sacerdócio, uma missão. Para outros, uma "cachaça", como dizem. Outros o sentem como alegria e prazer. Há também os que o consideram uma extensão da maternidade ou, ainda, um trabalho como qualquer outro.

Pode também significar uma "contagem regressiva", para os que apenas esperam a aposentadoria, ou ainda um tempo de amolação, de aborrecimentos e chateação de alunos, para outros tantos. Há também os que se encontram numa condição de evasão simbólica, pois não querem estar ali, mas não têm outra alternativa.

As significações do tempo podem ainda diferenciar-se para um mesmo professor. Aqui nos referimos ao calendário escolar, que contém atividades próprias a cada época. As fases de correção de provas e avaliações, por exemplo, representam sobrecarga, maior desgaste e cansaço contrariamente a atividades mais leves e gratificantes, realizadas em outros períodos.

Analisando as significações do tempo a partir do gênero, outras imagens podem-se configurar. Há professoras para quem o tempo é o direito e o avesso da casa e da escola. Se ela não fica atenta, perde do tempo a identidade: está sempre a serviço dos outros. Seu tempo não lhe pertence, dividido e multiplicado em inúmeros serviços. Ela se sente responsável por tudo, mesmo que haja excesso de preocupação e cansaço. É um tempo esquadrinhado e embaralhado entre trabalho escolar e trabalho doméstico. Tendo que dar conta de tudo, seu tempo significa também conflito consigo mesma. Surgem as culpas e amarguras pelo dever malfeito, a casa e os filhos "abandonados". Sentimentos que povoam seu pensamento, conturbando-lhe o coração.

Contudo, aqui há também um reverso. Nessa roda-viva, seu tempo na escola pode também ser prazer e alegria. Ela não mais se restringe aos afazeres da casa. Escola é muito mais que trabalho. São outras experiências e encontros. Seus voos.

Seu tempo é contratempo, porque contra si mesma, até que ela não se rebele em tempos contra: de um tempo que é teimosia faz também rebeldia. Ela transgride, exige, resiste. Inaugura práticas de tempos outros.

Em outras palavras, independentemente das nuances de gênero, há forte imbricação entre escola e casa; tempo de trabalho e de não

trabalho; vida pública e privada no cotidiano de professores e professoras, fazendo dessa delicada delimitação de tempos e espaços uma clara demarcação da condição docente.

Tudo isso, porém, é somente parte do que temos pela frente. É um olhar sobre os professores para se incorporar em nosso cotidiano na escola e em estudos com indagações mais específicas, tais como: quem são hoje os professores no Brasil e em Minas? Como vivem? Quais são suas experiências na escola, na cidade, na família, onde seja? Como leem e sentem a vida, o mundo, a escola, o magistério? Quais são seus projetos, inquietações, indignações?

Fica então um convite para prosseguirmos nessa direção.

(Texto extraído de: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Memória e Sociedade).

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHAUI, Marilena. *Ética e democracia*: a questão da cultura. Palestra em Seminário, Pontifícia Universidade de São Paulo, 1990.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *A escola*: um enfoque fenomenológico. São Paulo: Editora Escuta, 1993. (Plethos).

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora Ltda., 1992.

PÊCHEUX, Michel. As condições de produção do discurso. In: GADET, F.; KAT, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990.

RODRIGUES, José Carlos. *O tabu do corpo*. São Paulo: Achimé, 1975.

SALHINS, Marshall. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1979.

VELHO, Gilberto. *Subjetividade e sociedade*: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

ANEXO 4

Texto para formação
A ação do professor de Matemática no ensino fundamental[1]

Samira Zaidan

Este texto apresentará ideias hoje em debate sobre a ação do/a professor/a de Matemática e toma como base uma pesquisa que considerou a seguinte interrogação: como tem desenvolvido sua ação o/a professor/a de matemática nas atuais condições do ensino fundamental?

O ponto de partida da discussão que aqui será apresentada é a mudança do ensino de Matemática, especialmente no nível fundamental, impulsionada pela exigência de mudanças no movimento de universalização da educação nas últimas décadas. Serão focalizadas alterações vividas pelo/as professor/as de Matemática, ao situar que a presença de um aluno muito diferenciado está hoje no centro das inquietações e dificuldades do ensino.

Salientamos que o conhecimento matemático é considerado importante pela sociedade, mas de difícil compreensão na escolarização, sendo responsável por altos índices de reprovações e evasão escolar, em toda sua história no país. Por isso mesmo as reformas educacionais pressionam por uma mudança no seu ensino.

Os estudos apontaram que os professores de Matemática têm vivido situações peculiares diante do projeto “Matemática para todos”. Tentaremos situar algumas questões da prática do professor de Matemática, seus saberes e as experiências que vem desenvolvendo.

O campo da pesquisa que tomamos como base foi a rede de ensino municipal da cidade de Belo Horizonte, onde se constituiu um grupo de professores convidados, durante os anos 2003 e 2004. Foi considerada

1 Este texto utiliza extratos do trabalho de autoria de um grupo de pesquisa colaborativa interinstitucional e que foi apresentado na ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, em 2006, cujos autores são: Wagner Ahmed Auárek, Juliana Faria Batista, Maria José de Paula, Simone Grace de Paula e Samira Zaidan. A pesquisa contou com a participação dos estudantes Neder do Carmo Pereira Habib e Carolina Furtado Goulart, da Licenciatura de Matemática ICEx/UFMG, de Mércia Alves Xavier, do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG, e de Douglas Araújo de Carvalho e Flávia Gonçalves Magnani, do Curso de Licenciatura em Matemática do UNI-BH.

uma pesquisa colaborativa (tendo os cinco coordenadores atuado coletivamente) com os professores do ensino fundamental reunidos em um grupo de trabalho cooperativo, conforme propõe Dario Fiorentini (2004), no qual as trocas e as ações realizadas eram conjuntamente discutidas e planejadas. O grupo de cerca de 30 professores se reuniu mensalmente durante os dois anos, realizou relatos de suas experiências práticas, estudos e buscou algumas respostas para situações vividas. São os registros e discussões desses relatos que produziram algumas análises aqui apresentadas.

Considerando-se que o professor produz saberes em suas próprias ações, serão analisadas as práticas relatadas em seus avanços e possibilidades especialmente diante das dificuldades e limitações, pois "os limites aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis". (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 228.)

O QUE TROUXERAM OS PROFESSORES SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

De uma maneira geral, no início dos encontros, os professores de Matemática que atuam nos anos finais do ensino fundamental mostraram-se muito insatisfeitos – e em alguma medida até mesmo transtornados – com a realidade escolar atual e em como conduzem o ensino de Matemática nela. Situaram que não conseguiam ensinar como faziam antes e não tinham clareza sobre o quê e como ensinar. Há um conjunto de fatores que levaram a isso, mas o que foi mais destacado foi a dificuldade de se relacionar e de ensinar a um conjunto de alunos com muitas diferenciações entre si.

Essa insatisfação, expressa de maneira muito contundente nos primeiros encontros no ano 2003, veio diminuindo ao longo do trabalho, pois os próprios docentes assumiram uma posição de colaboração interna ao grupo, pouco a pouco se expondo e confiando na socialização das dificuldades e possibilidades. A colaboração se tornou mais forte no ano 2004, quando alguns participantes assumiram, junto com o grupo de pesquisadores, as discussões sobre o ensino de Matemática com os colegas dos anos iniciais do ensino fundamental – professores que ensinam Matemática.

A seguir apresentamos algumas considerações e destacamos alguns pontos debatidos.

O novo perfil dos alunos, que chegam e permanecem no ensino fundamental, preocupava muito os docentes e parece estar distante do idealizado, tanto no que diz respeito ao seu comportamento quanto ao desenvolvimento cognitivo. Segue um trecho explicativo dessa posição:

> Os contextos de vida dos alunos, e até mesmo de trabalho, demarcam grandes distinções: os lugares de moradia, as religiões, a constituição e as relações familiares, a convivência com os membros da comunidade, as relações com os próprios corpos, as formas de lazer e as vivências relacionadas ao conhecimento escolar. (...) Assim sendo, as desigualdades sociais e as diversidades culturais, todas essas dimensões que constituem os sujeitos alunos, e que determinam suas significações, suas maneiras de ver o mundo e a vida, "deságuam" na escola, o que vem colocando para a escola pública uma grande diversidade sócio-econômica-cultural, que não era tão clara até uns dez anos atrás. (Relatório de Pesquisa, p. 7, 2005)

No que se refere à aquisição do conhecimento escolar, o que os professores mais destacaram nas discussões realizadas foram as suas dificuldades em lidar com os alunos que não têm uma base acumulada desejável, de modo que, mesmo prosseguindo com novos conhecimentos, todos os anos têm que retomar os conhecimentos fundamentais.

A partir do 2° ciclo (9 anos), a "falta de base" do aluno foi mais enfaticamente colocada pelos professores, que indicam dificuldades no que se refere à questão de leitura e capacidade de interpretação. No 3° ciclo (12 a 15 anos) foi ainda mais contundente essa queixa, o que se pode explicar pelo fato de o contato do professor de Matemática com este novo perfil de aluno ser mais recente.

Mesmo enfatizando as dificuldades em lidar com o aluno que recebem, em todos os encontros de cada ciclo,[2] os docentes relataram várias estratégias que desenvolvem para ensinar Matemática. Defenderam os coletivos de trabalho nas escolas – coletivos por grupos de turmas, por ciclo, por turno – apesar dos relatos darem conta ora de sua funcionalidade, ora de sua falta de funcionalidade.

Reafirmou-se que as professoras que atuavam no 1º ciclo trabalhavam com todos os conteúdos e a socialização do aluno, citando a "alfabetização matemática" como um desafio. Já os professores do 3° ciclo se responsabilizavam mais por uma disciplina, desenvolveram alguns projetos e só recentemente têm se familiarizado mais com as ações da gestão escolar. No 2º ciclo, combinam-se (e "des-combinam-se") os professores com formações e práticas diferenciadas – na experiência em questão, nesse ciclo situam-se os professores formados em Matemática e os professores formados em Magistério.

Constatou-se, em todo o ensino fundamental, o quase desaparecimento do professor "aulista" (que dá aulas espalhadas em muitas escolas), ou seja, em todas as escolas há equipes que cumprem sua jornada completa de trabalho em pelo menos um turno.

Dos relatos e debates sobre as aulas de Matemática podemos destacar um tema constante e considerado essencial: a "linguagem matemática". Os professores mostravam preocupações em como organizar o conhecimento para o aluno e que linguagem utilizar. Alguns relatos

[2] Nessa rede, o ensino fundamental é de nove anos e organizado em três ciclos de três anos cada (1º ciclo com estudantes de 6 a 8 anos; 2º ciclo, de 9 a 11 anos, e 3º ciclo, de 12 a 14 anos).

davam conta da realização de uma sistematização mais informal, como por exemplo uma síntese ou um resumo que possibilitasse ao aluno escrever sobre o que entendeu e como resolveu determinadas situações em estudo. Outros adotavam uma linguagem extremamente organizada e formal, desde os primeiros anos. Alguns relatos deixaram a entender a utilização da Matemática em situações-problema, sem preocupação com sua formalização.

Também a organização das aulas mostrou-se diferenciada. Alguns professores apresentaram a preocupação de não separar rigidamente a "geometria" da "álgebra", de modo que uma se articule constantemente com a outra. Outros professores relataram separar aulas de geometria e álgebra, de modo a favorecer mais compreensão das mesmas. Constata-se, de modo consensual em todos os relatos, a constante necessidade de retomar nas aulas as atividades que favoreciam a compreensão e as habilidades com os fundamentos da Matemática.

A seleção de conteúdos da Matemática a serem ensinados foi tema de polêmica, tomando como referência os PCN-MEC e os textos curriculares da própria rede em questão. O tema "tratamento da informação" ganhou relevância nos relatos, buscando a valorização do meio em que o aluno vive e a análise crítica das informações socialmente disponíveis.

É, contudo, no âmbito da busca de novas metodologias do ensino que se situava o maior "problema" de todos os professores, para tornar a Matemática mais compreensível e agradável para os alunos. Todos expressavam o desejo de conhecer formas diferentes e eficazes de ensinar e aqueles que mostravam suas "invenções" partiam de propostas de aulas diferenciadas (situações-problema, desafios, jogos, investigações, dobraduras, observações do meio ambiente, utilização de materiais concretos etc.), as quais ocorrem mediante formas diferenciadas de organização de turmas (em duplas, em grupos, flexibilizando a própria composição de turmas). Pode-se inferir dos relatos de aulas a preocupação dos docentes em contextualizar os conteúdos, relacionando-os à realidade dos alunos.

O sistema de avaliação dos alunos apresentou-se como definido na escola e desenvolvido em equipe pelos docentes mediante regras estabelecidas pela Secretaria Municipal. A avaliação considerava diversos instrumentos, como provas, trabalhos, fichas descritivas e relatórios individuais dos alunos, envolvendo notas ou conceitos. Principalmente no 3º ciclo (anos finais do ensino fundamental), o debate da "aprovação" ou "reprovação" do aluno mostrou-se tenso, pois os professores, contrários à ideia da reprovação em massa, defenderam amplamente a necessidade de "retenção" daqueles alunos com muita dificuldade de aprendizagem.

Sobre a utilização de recursos tecnológicos, pode-se dizer que os professores consideram importante utilizá-los, tendo havido referências ao uso de calculadoras. Contudo, grande parte dos relatos não mostrava práticas nesse sentido.

Finalizando, vale ressaltar que os professores colocavam de forma recorrente suas dificuldades diante da complexidade de questões que envolvem a convivência com crianças e jovens e as novas demandas por uma formação para a cidadania.

ALTERNATIVAS DE AULAS E OS SABERES DOCENTES

A partir das informações coletadas no estudo feito, comentaremos três relatos de aulas, ocorridos no segundo semestre de 2004, nos espaços de reuniões mensais entre professores de alunos de 12, 13 e 14 anos.

O Professor Gilson[3] apresentou uma proposta de aula sobre polinômios em que trabalha com pequenos recortes na forma de quadrados e retângulos que são agrupados em um tabuleiro, formando operações. Ele também explica sobre como entende o ensino hoje e formula hipóteses sobre as mudanças no contexto em que atua. Segue pequeno trecho de seu relato:

> São três fichinhas: um quadrado, um retângulo e um quadrado, tá certo? Então, nos números naturais, um quadrado com dois centímetros de lado, qual o perímetro dele? (...) Parece simples, não parece, gente? Mas no dia a dia da sala de aula, não sei se vocês concordam, tem muito aluno que não sabe fazer isso. (...)
>
> Uma outra coisa que eu acho importante, e eu aprendi na escola nova, é trabalhar o conceito. Você fica falando perímetro, perímetro... mas ele não sabe o que é perímetro. Pergunta para um aluno: o que é perímetro? sei calcular muitas vezes, mas não sei, né? Então, essa ideia, de trabalhar a ideia da palavra, o domínio da palavra, os conceitos básicos da Matemática, trabalhar conversando com o aluno, discutindo com ele, trabalhar a oralidade... Como o aluno tem dificuldade de leitura e escrita, nós acabamos dando aula de Português... Uma coisa que eu aprendi muito legal dando aula de Português, que a primeira fase é oralidade, ninguém chega escrevendo na sala. Você conversa sobre o texto, lê sobre o texto, faz isso, faz aquilo, para no final a gente registrar alguma coisa. Então, eu aprendi também em Matemática, eu trabalho muito oralidade com eles. Então vamos conversar o que é perímetro, ninguém ensinando ele nada, a gente fica duas, três aulas só conversando. O que é perímetro? (Relatório reunião 20/10/2004)

Os saberes do Professor vão no sentido do uso dos recursos didáticos numa forma de material concreto para que os alunos entendam o conteúdo. Ele mostra seu interesse em acolher o aluno, lidar com as ideias que ele traz, orientar estudos, orientar os registros nos cadernos, trabalhar com a sala organizada em duplas e desenvolver o que denomina de "ideias matemáticas". Diz considerar que todos os alunos aprendem, mas que, na escola "para todos", o professor precisa ter clareza de que "não é todo mundo que aprende tudo".

O ensino considerando as "ideias matemáticas", valorizando a oralidade na sala de aula, conforme apresentado pelo Professor Gilson,

[3] Utilizamos nomes fictícios para nos referirmos aos sujeitos da pesquisa.

indica uma preocupação com a aquisição de conceitos, de conteúdos e também com um estilo próprio de fazer matemática. David e Lopes (2000) afirmam que, além de entender o conteúdo e saber usá-lo, é importante que professores e alunos falem sobre Matemática, que comentem os procedimentos e as escolhas feitas, como um meio de compartilhar os "processos" típicos da construção desse saber.

O Professor exercita e valoriza a oralidade, destacando o que deseja que os alunos aprendam (lado, perímetro, área, variável, medida com régua), repetindo e propondo que os alunos repitam com ele toda a nomenclatura e entendimento envolvidos na atividade. Mostra que aprendeu a relacionar técnicas de leitura de texto ao ensino da Matemática, enxergando-a como um texto que tem na sua aprendizagem processos análogos aos da Língua.

O desenvolvimento da atividade pressupõe uma mobilização dentro da sala que, ao ver do Professor, é dialogada todo o tempo: sentados, em pé, falando alto, falando baixo, fazendo juntos, distraindo, concentrando... Vai propondo operações, sempre repetindo a nomenclatura e retomando conceitos, como uma ação coletiva, na qual ele próprio vai atendendo aqui e ali.

O uso do recurso, nesse caso, introduz o assunto – operações com polinômios –, relaciona-o com outros conhecimentos (ideias) matemáticos – perímetro, área, valor de x – e cria uma espécie de ambiente para que a ideia central possa ser compreendida. Para ser um conteúdo assimilado, seguem-se aulas de exercícios, sempre recorrendo ao método inicialmente utilizado – retomando os recortes ou por desenhos. Ao final, o Professor relata que propõe uma síntese teórica, nomeando o conteúdo e organizando-o num formato próprio da linguagem matemática.

O saber docente nesse relato se expressa na estratégia desenvolvida pelo Professor: tem consciência de que realizará uma construção teórica com seus alunos, que não é rápida; assume-a na perspectiva de ir e vir com as ideias, repetindo constantemente os conceitos; assume o seu aluno como ele chega e se dispõe a uma relação de diálogo, entendendo ser este um caminho que favorece as aprendizagens; apresenta sua proposta ao aluno, sempre passo a passo, mostrando grande preocupação com a nomenclatura e com as ideias matemáticas; propõe resumos e sistematizações dos procedimentos matemáticos que se articulam com as ideias matemáticas.

A Professora Carla fez um relato de aulas utilizando jogos, "Corrida algébrica" e "Quebra-cabeça",[4] também com o objetivo de ensinar polinômios. Sua apresentação segue-se à do Professor Gilson e ela identifica-se com as colocações gerais feitas por ele. Os jogos e recursos diversos que utiliza são montados por ela mesma, baseados em revistas e livros existentes, organizados em um caderno – apresentado e socializado com todos. Explicando cada jogo, defendeu sua utilização

como forma de atrair os alunos, atender curiosidades e como algo que "o adolescente gosta de fazer". Seguem pequenos fragmentos de seu depoimento:

> Então, quando a gente volta pra sala com os exercícios de cálculo, de expressão algébrica (...) a gente percebeu... um efeito... coisas que a gente nem esperava... fiquei muito surpresa com os resultados que alcancei, porque eu ia... com uma série de objetivos e no final do trabalho tinha alcançado muitos outros. (...)
>
> Esse material, ele não vai sozinho, como já falei, sou pé no chão, tudo vai registrado, né? Então eu forço mesmo o registro. Então esse jogo, como ele é feito em grupos, os meninos recebem um roteiro de atividades, que eles têm que me entregar. Normalmente eu trabalho com o jogo em duas aulas de uma hora, com esses jogos maiores. (Relatório reunião 20/10/2004.)

O relato da Professora Mara, também do 3º ciclo, propõe aula sobre ponto, reta, plano, ângulo, polígonos e seus elementos, realizando dobraduras. Assim como os outros, a Professora Mara relata ter clareza dos seus objetivos, indo e vindo no próprio recurso que propõe, de modo que ele não é um acessório ilustrativo, mas um instrumento de ensino. Insiste também no registro que é feito antes, durante e após a atividade. Segue parte de seu depoimento:

> Eu trouxe as coisas do jeito que funcionam na escola, eu vou apresentar o trabalho que eu faço, de geometria com dobradura. (...)
>
> [Distribui papéis, mais ou menos do tamanho de 1/8 de ofício]
>
> E o que eu faço com os meninos, toda dobradura que eles fazem eles colam no caderno. (...) [adiante explicita que as dobraduras podem ser refeitas pelos alunos]
>
> Bom, a primeira ideia que a gente trabalha são as noções de plano, reta e ponto. Eu começo... primeiro eu trabalho com os meninos que esse papel pode crescer infinitamente, e isso é que vai dar a ideia de plano... você pensa que vai crescer pro infinito, eles têm muita dificuldade de imaginar (...)
>
> Aí peço pros meninos fazerem uma dobra qualquer... Aí a gente esbarra com um problema enorme, na hora que você fala com os meninos a palavra qualquer, temos que explicar. (...)
>
> Peço a eles que façam outras... quantas dobras eles conseguirem fazer, só que eu peço assim: faça, abra, observa, faça outra... onde elas se cortaram, elas se cortaram? São os pontos... Aí eles perguntam: mas só tem isso de pontos? Aí que a gente vai ver que pode fazer mais, quantos puder (...) Aí você pergunta pra ele: e entre essas duas dobras, você consegue fazer outra dobra? Aí que ele vai ter a noção que vai ter sempre um ponto entre outro ponto. Aí eles trabalham a noção de plano com infinitas retas, que nas retas têm infinitos pontos. Em um plano tem infinitos pontos (...) reta concorrente e reta paralela...

[4] "Corrida algébrica" é um jogo de trilha envolvendo expressões algébricas; o "Quebra-cabeça" segue a lógica das operações algébricas para ser montado.

> Aí a gente começa a estudar, então aqui é uma reta, outra reta e aqui é um ponto, então se eu cortei aqui, eu fiz uma semirreta... Se eu cortei aqui, então outra semirreta. Esse espaço aí é uma coisa bem complicada, é a noção de ângulo... esse espaço aqui, esse lugar geométrico é que é o ângulo formado pelas duas semirretas de mesma origem. (...) (Relatório reunião 17/11/2004.)

O uso dos recursos mostrou uma preocupação dos docentes em criar um ambiente de interesse dos alunos e nos remete à ideia expressa por Dias[5] da importância de se construir um "ambiente matematizador" – em analogia ao "ambiente alfabetizador" – criado intencionalmente pelos educadores em sala de aula, favorecendo aos alunos um raciocínio mais prático e significativo da Matemática.

No "saber-fazer" dos professores, o material concreto não aparece como um acessório ilustrativo, é efetivamente parte da "matéria", tanto porque o professor vai e volta no seu uso, incorporando-o efetivamente no tema tratado, quanto porque o próprio professor o utiliza para realizar avaliações (a Professora Mara manda colar a dobradura no caderno e volta a ela quando necessita retomar ou avançar sobre o aprendido; o Professor Gilson utiliza o mesmo material que explicou operações com polinômios para dar uma questão de prova).

Os professores também mostraram criatividade na utilização do recurso apresentado, não por serem novos, pois se encontram inclusive descritos em livros didáticos e paradidáticos citados pelos professores. Como estratégia de ensino-aprendizagem, buscam o interesse do aluno, a atividade coletiva, o desafio, o inusitado, o verificável, a socialização etc. Os professores relatam que obtêm mais sucessos de aprendizagens com essa estratégia.

As estratégias apresentadas mostram-se positivas especialmente porque o/a professor/a aceita o seu aluno e acredita na sua capacidade de aprender, valorizando-o e respeitando-o, mesmo que as suas aprendizagens não sejam todo o tempo satisfatórias.

Em encontro final do grupo de professores, o Professor Gilson falou que "a sala de aula passa a ser uma vivência e não uma pessoa falando; é o momento em que o aluno mais desenvolve, mais desperta, mais descobre... é lógico, orientado, não é aprender qualquer coisa, eu sei onde quero chegar". Adiante, continua: "quando é vivência, você sai do lugar de dono do saber, você vai descobrir com eles as coisas, é diferente de assistir aula".

Assim, os relatos explicitam uma maturidade dos docentes nas novas experiências de aulas, em que o registro torna-se essencial para que o aluno perceba que está aprendendo Matemática, identificando os símbolos e utilizando-os para a aprendizagem das ideias e de sua capacidade de operar com elas.

[5] DIAS. Ensaiando a construção de um ambiente matematizador.

Retomamos que o tema "formalização matemática", muitas vezes utilizado e apresentado como resumos e sistematizações, esteve presente durante todos os debates, podendo ser considerado uma grande preocupação dos docentes. Situamos que:

> O que pode estar apontado para nós, educadores matemáticos, é a necessidade de conceber um desenvolvimento da Matemática na escola básica de maneira que, nos níveis mais fundamentais da formação de crianças e adolescentes, talvez devamos abrir mão de uma formalização matemática... que poderia ir sendo melhor construída pelo docente (...) ao longo de anos... e alcançada por um processo gradual de sistematizações e organizações locais do conhecimento matemático, que, segundo David (2001), se tornam necessárias para a construção das ideias matemáticas, desde os primeiros anos de escolarização. (ZAIDAN, 2001, p. 297.)

Os relatos também confirmam que, no trabalho com modalidades diversas de aulas, o professor assume uma situação não tão previsível como a da aula expositiva, ou de acompanhamento de atividades de livros didáticos, de modo que sua segurança nos conceitos matemáticos precisa ser grande.

Também os saberes docentes expressam novo "saber-ser", quando os docentes mostram-se satisfeitos com suas próprias experiências, seguros inclusive para apresentá-las e problematizá-las com os colegas. Nesse sentido, no âmbito do relato, os professores expressaram estar se movimentando para construírem soluções mediante desafios da prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas* – trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

AUAREK, Wagner Ahmad. *A superioridade da matemática escolar*: um estudo das representações deste saber no cotidiano da escola. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI – Grupo de Trabalho sobre Investigação. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional.* Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002.

DAVID, Maria Manuela S.; LOPES, Maria da Penha. Falar sobre matemática é tão importante quanto fazer matemática. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 32, 2000.

DAVID, Maria Manuela S. Um novo público está nos obrigando a redefinir a posição da matemática no currículo e a repensar a prática do professor. In: ACTAS PROFMAT. Lisboa: APM, 2001.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. Ensaiando a construção de um ambiente matematizador. *Caderno AMAE Matemática em Construção*, n. 1, [s.d.].

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair M.; PINTO, Renata A. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. *Quadrante: Revista Teórica e de Investigação*, Lisboa, v. 8, 1999.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa própria prática. In: GTI – Grupo de Trabalho sobre Investigação. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional.* Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

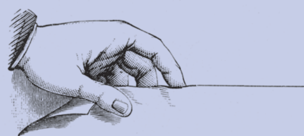
TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZAIDAN, Samira. *O(a) professor(a) de matemática no contexto da inclusão escolar*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. Tradução de Luiz Antonio Oliveira de Araújo. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). *Formação de educadores* – desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

Sobre a organizadora

Samira Zaidan é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001). É professora do DMTE (Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino) da Faculdade de Educação da UFMG. Leciona nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Matemática. E-mail: samira@fae.ufmg.br



Para obter mais
informações sobre
outros títulos da
EDITORA UFMG,
visite o site

www.editora.ufmg.br

A presente edição foi composta pela Editora UFMG, em caracteres Chaparral Pro e Optima Std, e impressa pela Imprensa Universitária da UFMG, em sistema offset 90g (miolo) e cartão supremo 250g (capa), em 2011.